

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Necessidades escolares percecionadas por alunos
sobredotados**

Inês Oliveira Simões

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e Orientação)

2014

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**Necessidades escolares percecionadas por alunos
sobredotados**

Inês Oliveira Simões

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e Orientação)

Dissertação orientada pela Prof. Doutora Sara Bahia

2014

Agradecimentos

À Professora Doutora Sara Bahia, pela partilha do saber e pela ajuda sempre prestada, ignorando que horas fossem.

Aos participantes, que permitiram o estudo, cuja envolvimento superou a própria vontade em participar.

A dois especiais, David Guedes e Inês Reis, cujo apoio, partilha e experiência constituíram fonte de iluminação.

Ao Cláudio, pela admirável sensatez e pela carinhosa e eterna companhia.

Ao Zé Pedro, por me obrigar a ser mais responsável, determinada e exemplar.

A quem sempre acreditou, mais do que eu, à minha tão nobre mãe.

*Para ti,
Para quem meus olhos tudo dariam
Para admirar, uma vez mais,
O ofuscante brilho dos Teus.*

Resumo

O presente estudo visa aprofundar o conhecimento acerca das necessidades específicas de alunos sobredotados em ambiente escolar, tanto dentro da sala de aula como fora desta, do ponto de vista dos alunos. Os dados foram recolhidos através de uma entrevista semiestruturada a dez alunos que frequentam ou frequentaram um programa de enriquecimento, em Lisboa. Posteriormente foi aplicada a Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Fleith & Alencar, 2005) sendo-lhes cedido espaço para que justificassem ou acrescentassem informações importantes à resposta dada em cada item. As entrevistas e os comentários acrescentados à Escala foram analisados em termos do seu conteúdo, com recurso ao programa informático NVivo e as respostas dadas na Escala através do programa informático SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*).

Dos principais resultados obtidos sublinha-se o pobre contacto social com os colegas de turma ou da escola; a falta de suporte emocional que os ajude a lidar com o fracasso ou com o insucesso; a necessidade de aprender coisas novas; de haver maior flexibilização do tempo para a realização de tarefas e de haver um maior controlo na linguagem utilizada em sala de aula, tanto pelos colegas como pelo professor. Pretende-se, a partir dos dados obtidos, sensibilizar para uma outra necessidade – a de pensar a escola, em especial os termos que estipulam um currículo homogéneo, menosprezando as capacidades e interesses daqueles que a frequentam.

Palavras-chave: sobredotação; necessidades escolares; necessidades psicológicas

Abstract

The present study aims to deepen the knowledge about the specific needs of gifted students in the school environment, both inside and out of the classroom, from the students' point of view. The data were collected through semi-structured interviews to ten students who currently attend or have attended an enrichment program in Lisbon. Subsequently, the Classroom Creative Climate Scale (Fleith & Alencar, 2005) was applied and they were given space to justify or to add important informations to the answer they gave to each item. The interviews and the comments added to the Scale were analyzed in terms of their content, using the NVivo software program and the answers to the Scale were analyzed through the software SPSS (Statistical Package for Social Sciences). From the main results, we can emphasize: the poor social contact with class or schoolmates; the lack of emotional support to deal with failure or lack of success; the need to learn new things; additional time to perform tasks and more control over the language used in the classroom, both by peers and by the teacher.

The data obtained raises the need to sensitize educators towards the need of rethinking school, in particular the terms that stipulate a uniform curriculum, belittling the capabilities and interests of those who attend it.

Keywords: giftedness; school needs; psychological needs

Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico	4
1. Definição do conceito de sobredotação	4
2. Das características às necessidades educativas de alunos sobredotados	10
a. Características dos alunos sobredotados	10
b. Porquê falar em necessidades específicas?	12
c. Necessidades educativas específicas dos alunos sobredotados	14
d. Intervenção educativa com alunos sobredotados	18
Capítulo II – Método	21
1. Introdução	21
2. Participantes	22
3. Instrumentos	22
4. Procedimentos	25
Capítulo III - Apresentação e descrição dos resultados	27
1. Análise geral e primária das entrevistas – Contagem de frequência de resposta	27
2. Compreensão da perceção que os alunos têm da escola	28
a. Função da escola – categorias referidas	28
b. Apreciação positiva da escola – categorias referidas	30
c. Apreciação negativa da escola – categorias referidas	30
3. Análise de conteúdo das entrevistas	31
a. Necessidades educativas específicas de alunos sobredotados encontradas na literatura	32
b. Necessidades psicológicas e sociais referidas pelos participantes	33

c. Necessidades cognitivas/acadêmicas referidas pelos participantes	35
4. Análise quantitativa dos resultados encontrados na Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Fleith & Alencar, 2005)	38
5. Análise qualitativa dos resultados encontrados na Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Fleith & Alencar, 2005)	41
a. Necessidades psicológicas e sociais referidas pelos participantes	41
b. Necessidades cognitivas/acadêmicas referidas pelos participantes	42
Capítulo IV – Conclusões e Discussão	45
1. Indo ao encontro dos objetivos propostos	45
2. Análise crítica	46
3. Limitações e implicações futuras	48
Referências Bibliográficas	50
Anexos	
Anexo I: Guião de Entrevista	
Anexo II: Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Fleith & Alencar, 2005)	
Anexo III: Transcrição das entrevistas	

Índice de Figuras e Quadros

Figura 1. Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1978)	6
Figura 2. Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent (adaptado Gagné, 2004)	8
Quadro 1. Critérios de classificação e aspetos do desenvolvimento abrangidos pelos termos utilizados para designar crianças ou jovens sobredotados/talentosos, 2005/06	9
Quadro 2. Características psicológicas do sobredotado	10
Quadro 3. Função da escola – categorias referidas	29
Quadro 4. Apreciação positiva da escola – categorias referidas	30
Quadro 5. Apreciação negativa da escola – categorias referidas	30
Quadro 6. Necessidades educativas específicas de alunos sobredotados encontradas na literatura	32
Quadro 7. Necessidades psicológicas e sociais referidas pelos participantes	33
Quadro 8. Necessidades académicas referidas pelos participantes	35
Quadro 9. Contagem de frequências das respostas obtidas na Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula	38
Quadro 10. Necessidades psicológicas e sociais – categorias referidas	41
Quadro 11. Necessidades académicas – categorias referidas	42

Introdução

Sem o apoio de qualquer definição que a literatura nos apresenta, mas caindo no tão acreditado senso comum, é possível olhar para a sobredotação como a posse de uma inteligência superior, visível num desempenho académico brilhante, com algum talento especial para uma ou várias expressões artísticas. Visto deste modo, não encontraremos razões para tomar um cuidado particular relativamente à escolarização destes alunos. Aliás, Alencar (1993) recorda a questão comumente colocada quanto à necessidade de programas especiais para o sobredotado, com o argumento de que este já é um privilegiado e deve ser, por isso, deixado de parte a favor do aluno médio e abaixo da média. De igual modo, Tourón & Reyero (2000 cit., Miranda, Almeida & Almeida, 2010) relembram um dos mitos ou estereótipos em relação à sobredotação que considera que estes alunos já nasceram favorecidos e que uma educação diferenciada para estes alunos apenas cria elitismo, aumentando ainda mais as diferenças entre as pessoas.

Contudo, basta conviver um pouco mais de perto com esta realidade para perceber que, afinal, não lhe podemos sequer chamar *realidade*. Hollingworth (1942), por exemplo, num estudo realizado com alunos de elevado potencial intelectual conseguiu aferir três grandes áreas problemáticas:

- a) Ausência de hábitos adequados de trabalho em ambiente escolar, marcado por fraco empenho e grande nível de distração;
- b) Dificuldades nas relações sociais, pois o grupo de pares, muitas vezes, não partilha os mesmos interesses, conduzindo ao isolamento destes alunos;
- c) Vulnerabilidade emocional, que se prende com a capacidade destes alunos entenderem e se envolverem em questões éticas e filosóficas, antes de estarem emocionalmente maduros para lidar com tais questões.

Do mesmo modo, é também verdade que existem crianças com potencialidades extraordinárias mas que passam despercebidas aos olhos dos professores e são, por vezes, identificadas por estes como alunos problemáticos, com dificuldades relacionadas com o seu comportamento nas aulas, atenção, interesse pelas tarefas escolares, desempenho social, entre outros (e.g., Hoover-Schultz, 2005).

Nesta mesma linha, a ambiguidade e a falta de consenso relativamente a uma definição de sobredotação acarretam, evidentemente, dificuldades acrescidas ao nível da identificação e da atuação educativa junto dos alunos sobredotados (Oliveira, 2007; Pocinho, 2009).

Tomando em consideração todos as incongruências adiantadas, a nossa preocupação passa por nos colocarmos diante de alunos considerados sobredotados e perceber, segundo o seu ponto de vista, o que está em falta na escola para os satisfazer cognitivamente e socialmente podendo, desta forma, encontrar terreno para expressar o seu verdadeiro potencial.

Assim sendo, o objetivo geral do estudo visa o aprofundamento do conhecimento acerca das necessidades específicas de alunos sobredotados em ambiente escolar, tanto dentro da sala de aula como fora desta, do ponto de vista dos alunos.

Em termos específicos, procura-se:

- 1) compreender a perceção que os próprios têm da escola;
- 2) de que forma as suas necessidades a nível psicológico e social e
- 3) académico são supridas.

Para tal recorreu-se a dois fundamentais procedimentos. Um de índole qualitativa, sendo levada a cabo uma entrevista semiestruturada, cujo guião foi pensado de acordo com aquilo que a literatura sugere como necessidades específicas de aluno sobredotados. A partir do guião pretendeu-se aprofundar os três objetivos específicos já patenteados. Adotando uma vertente quantitativa, procedeu-se à aplicação da Escala de Clima para a Criatividade em Sala

de Aula (Fleith & Alencar, 2005). Os motivos que conduziram à escolha desta escola são apresentados mais à frente.

Aquilo que se pretende com a presente investigação é, essencialmente, estimular o pensamento crítico sobre algumas práticas educacionais que exercem impacto em alunos sobredotados. Espera-se conseguir sensibilizar e puxar verdadeiramente a “mão à consciência”, incentivando a adoção de lentes corretamente polidas e regularizadas que nos permitam ver o que está para além da desmotivação de muitos alunos tão dotados face à escola.

As páginas que se seguem estruturam o trabalho de investigação de acordo com quatro principais capítulos. O primeiro é dedicado à revisão de literatura que permite o enquadramento teórico do estudo realizado. O segundo foca-se no procedimento adotado, na caracterização dos participantes e dos instrumentos utilizados. No terceiro são apresentados os dados obtidos e é feita a respetiva análise interpretativa. Por último, mas não menos importante, são discutidas algumas conclusões e pontos de discussão, bem como algumas limitações do estudo.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Definição do conceito de sobredotação

Falar de sobredotação e da sua evolução implica falar da evolução do conceito de inteligência. Assim, numa tentativa de dar conta da evolução teórica do conceito, uma vez que a sua definição consensual está ainda longe, serão analisadas algumas teorias e modelos de autores que, ao longo do tempo, se propuseram a definir inteligência e, consequentemente, entraram no campo da sobredotação. Esta parece ser a via mais sensata de olhar para um conceito que não é estático nem consensual, mas antes alvo de uma constante evolução, sendo que a tendência atual é caracterizada pela ponderação de outras variáveis além das cognitivas e da inteligência (Pereira, 2000).

Adotando uma abordagem cronológica, Pereira (2000) destaca três principais períodos que demarcam percepções socioculturais acerca da sobredotação. O primeiro vai desde as sociedades primitivas até ao início do século XX. O segundo período decorre entre o aparecimento dos primeiros testes de inteligência (Escala de Inteligência de Alfred Binet, em 1905) e a década de sessenta. O terceiro período delimita-se a partir da década de sessenta até à atualidade.

Quanto ao primeiro período assinalado, Renzulli (1978) destaca a época de 2200 a. C., em que a civilização chinesa elaborou um sistema de exames competitivos para poder seleccionar os membros mais aptos para cargos de liderança no governo.

Até à década de sessenta é de assinalar o predomínio da associação entre elevado valor de Quociente de Inteligência (QI) e sobredotação. Surge, assim, a pontuação num teste de inteligência como um critério para definir a sobredotação. A “fixação” no QI é particularmente evidente nos estudos de Terman (1926), onde acompanha um grande grupo de crianças sobredotadas, de forma a investigar os traços físicos, intelectuais e de personalidade que caracterizavam o grupo, e a sua evolução no plano escolar, social e emocional. As crianças que

participaram no estudo atingiram na escala métrica de Stanford-Binet um QI igual ou superior a 140.

A partir da década de sessenta coloca-se em causa o significado e importância do QI. Autores como Cattell, Guilford e Thurstone sustentaram a hipótese de que a inteligência não pode ser expressa de forma unitária e sugeriram múltiplas abordagens do conceito (Pocinho, 2008).

Verifica-se, portanto, uma mudança na definição de inteligência, que faz surgir as raízes da multidimensionalidade do conceito de sobredotação (entendida como um conjunto de habilidades diferenciadas) (Oliveira, 2007).

Entre as diversas propostas que surgem podemos começar por nos debruçar sobre aquela que foi criada por United States Office of Education (USOE), conhecida como Ata de Marland (1972, cit. López, 2006). A definição sugerida chama a atenção para as múltiplas habilidades que devem ser incluídas quando se fala de sobredotação, como é o caso da aptidão académica específica, pensamento criativo e produtivo, capacidade de liderança, habilidade para as artes visuais e/ou de representação e aptidão psicomotora, não esquecendo a capacidade intelectual global (Renzulli, 1978).

Renzulli é, certamente, um dos nomes mais associados ao estudo da sobredotação e, por isso, não falar do Modelo dos Três Anéis que lhe está associado limitar-nos-ia a compreensão do conceito de sobredotação. A teoria foi desenvolvida como tentativa de retratar as principais dimensões do potencial humano envolvidas nas produções criativas (Renzulli, 1986). O nome do modelo deriva da conceção de sobredotação como o resultado de três componentes que se interligam: habilidade intelectual superior, criatividade e envolvimento na tarefa (Renzulli, 1978) e que se representa da seguinte forma gráfica (Figura 1):

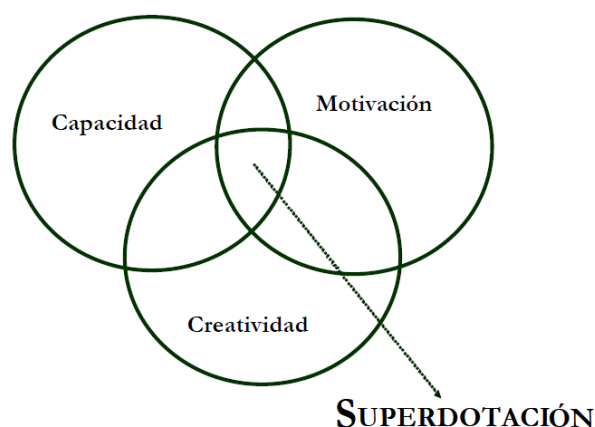


Figura 1. Modelo dos Três Anéis de Renzulli (1978)

Fonte: López (2006)

As habilidades podem ser gerais (e. g., raciocínio numérico, fluência verbal, memória, raciocínio abstrato, relações espaciais) ou mais específicas (e. g., matemática, música, química, dança) e a este nível podem manifestar-se pela aplicação de várias combinações das habilidades superiores gerais a uma ou mais áreas especializadas de conhecimento ou de realização humana (por exemplo, artes plásticas, liderança, fotografia) (Oliveira, 2007).

O alto envolvimento na tarefa, também traduzido muitas vezes para motivação, é um dos ingredientes-chave que confere características de sobredotação a uma pessoa. Trata-se da capacidade que a pessoa beneficia para se envolver totalmente numa questão ou área de interesse por um longo período de tempo (Renzulli, 1978).

A criatividade reporta-se à capacidade para resolver problemas de forma original, flexível, fluente e elaborada; requer um pensamento independente e produtivo, por oposição a uma atitude mais conformista e convencional (Oliveira, 2007; Bahia & Oliveira, 2013).

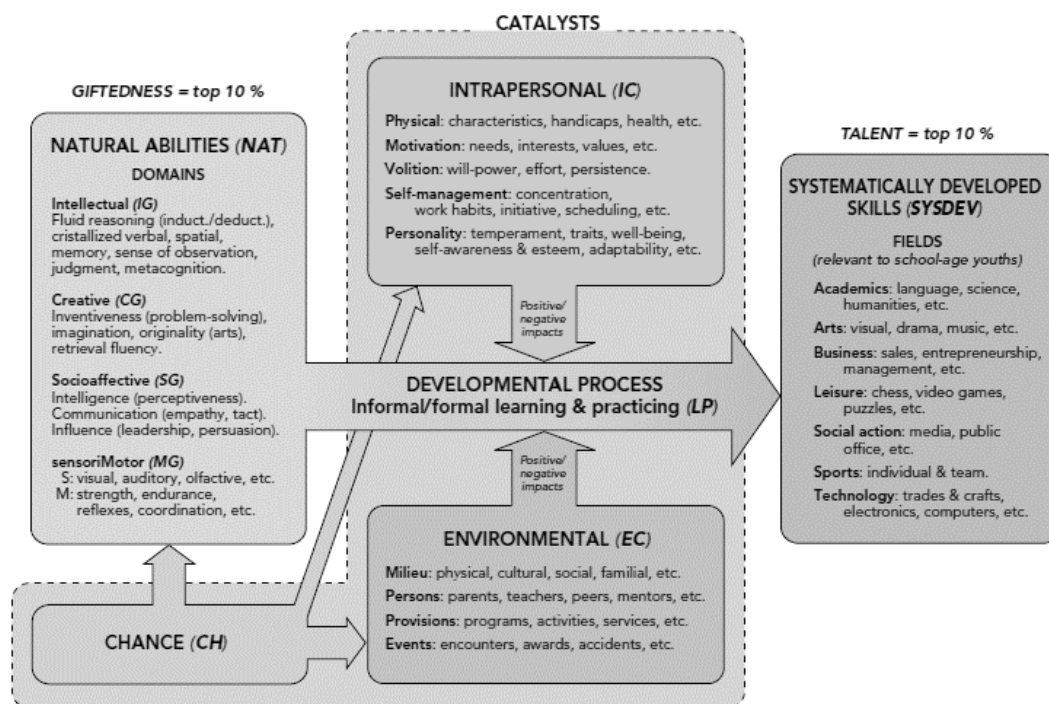
Renzulli (1986) chama a atenção para a incapacidade que cada um destes componentes tem, por si só, de fazer expressar a sobredotação. Ao invés, é na interação entre os três anéis, como bem ilustra a Figura 1., que se reúnem os ingredientes necessários para a realização criativa-produtiva.

Mais tarde, Mönks (1992, cit. López, 2006) complementa o Modelo de Renzulli, ao chamar a atenção para aspetos do percurso desenvolvimental que se cruzam para que a sobredotação se possa manifestar. Aspetos sociais são particularmente assinalados por este autor, como é o caso das interações que o sujeito estabelece com familiares, amigos, professores, entre outros. Em suma, o autor pretende enfatizar a ideia de que a sobredotação não surge no vazio mas, antes, em função do apoio social, estimulação e outras experiências no meio em que a pessoa se desenvolve, onde encontra oportunidades para aprender e desenvolver as suas habilidades (Oliveira, 2007).

Gagné (1985) revela uma sincera preocupação em distinguir dois termos que, até à data, não estavam claramente distintos: sobredotação e talento. A sobredotação é, então, definida como a existência e uso espontâneo de habilidades naturais, em pelo menos um domínio da atividade humana (Gagné, 2004). Os talentos, por sua vez, designam o domínio excecional de habilidades e conhecimentos sistematicamente desenvolvidos, em pelo menos um domínio da atividade humana (Gagné, 2004). Em termos de prevalência, o autor situa a linha de corte para a sobredotação e o talento no percentil 90, ou seja, os indivíduos com talento seriam os melhores 10%, por comparação com os seus pares etários (Gagné, 2000, cit. Oliveira, 2007).

Nasce, assim, o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento (MDST) (Gagné, 1985) que visa dicotomizar os vários domínios de habilidades (sobredotação) e os campos de atuação/*performance* (talentos).

O Modelo proposto ilustra seis componentes: sobredotação, talento, processo de desenvolvimento do talento, catalisadores intrapessoais, catalisadores ambientais e o fator oportunidade/sorte (consultar Figura 2.) (Gagné, 2004).



Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent

Figura 2. Gagné's Differentiated Model of Giftedness and Talent (adaptado Gagné, 2004)

Na componente da sobredotação estão especificados quatro domínios de aptidão: intelectual, criativo, sócio afetivo e sensório-motor. Cada um pode ser dividido num vasto número de categorias (Gagné, 2008). O processo de desenvolvimento de talentos consiste na transformação destas aptidões, através da aprendizagem e treino eficaz e sistemático, em habilidades que definem a competência (talento) numa determinada área de realização (Gagné, 2004). Por sua vez, este processo é facilitado (ou prejudicado) pela ação de dois tipos de catalisadores: intrapessoais e ambientais. Os catalisadores intrapessoais incluem fatores físicos e psicológicos, nos quais se incluem predisposições hereditárias, traços e estilos de comportamento. Os ambientais vão desde as influências a um nível macroscópico, como fatores demográficos e sociológicos, até contextos mais microscópicos, como o agregado familiar e os estilos parentais, passando pelas pessoas que exercem influência sobre o indivíduo e que com ele interagem, como os professores e os pares (Gagné, 2008). O fator “sorte” é introduzido neste modelo, não apenas como influência ambiental, mas também como um

aspecto que pode exercer impacto ao nível do património genético herdado pelo sujeito (Gagné, 2000, cit. Oliveira, 2007).

A evolução do conceito não trouxe, consigo, uma definição unânime entre os vários especialistas nesta matéria, mas aponta-se, cada vez mais, para uma visão que reconheça a convergência de várias dimensões humanas na explicação da sobredotação, assim como várias formas de excelência. Neste sentido, importa adotar um conceito de sobredotação que não se confina à inteligência abstrata ou à aprendizagem escolar, passando, por exemplo, a incluir-se também, as habilidades sociais, a liderança ou a criatividade, variáveis mais associadas à personalidade, à motivação e aos próprios contextos de vida (Pereira, 2000, cit. Pocinho, 2009).

O conselho oferecido parece ainda não ter sido seguido no caso português, já que os critérios utilizados para a identificação de crianças ou jovens sobredotados, pelo menos no ano letivo 2005/2006 (Quadro 1.), não incluía, ainda, aspetos do foro emocional e interpessoal (capacidade de liderança, persuasão, compreensão, empatia, etc.), bem como a capacidade psicomotora.

TERMO		CRITÉRIOS DE CLASSIFICAÇÃO			ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO		
		Desempenho em testes de aptidão ou de capacidade potencial	Avaliação dos conhecimentos e/ou do desempenho	Interpessoais/emocionais	Capacidade psicomotora	Intelectuais	Artísticos
"Sobredotados" (+ outro termo)	DE	●	–	●	●	●	●
	IE	●	●	–	–	●	–
	CY	–	–	●	●	●	●
	LT	●	●	●	●	●	●
	LU	–	–	–	–	–	–
	MT	–	–	●	●	●	●
	PT	●	●	–	–	●	●
	SK	–	–	●	●	●	●

Quadro 1. Critérios de classificação e aspetos do desenvolvimento abrangidos pelos termos utilizados para designar crianças ou jovens sobredotados/talentosos, 2005/06

Fonte: Eurydice (2007)

2. Das características às necessidades educativas de alunos sobredotados

a. Características dos alunos sobredotados

A evolução teórica no conceito de sobredotação e inteligência, no sentido de uma inclusão, cada vez maior, de outras características para além das cognitivas, deixa adivinhar a variedade de características que podem ser sinalizadas em crianças sobredotadas.

Oliveira (2007) sintetiza uma série de características psicológicas do sobredotado apontadas por outros autores como Alencar, Lombardo, Freeman e Tannenbaum, que se agrupam em quatro alíneas: cognitivas, aprendizagem/rendimento, motivação e personalidade (Quadro 2.).

Dimensão	Características
Capacidades Cognitivas	Observação atenta e penetrante; captação fácil de princípios e conceitos; retenção e evocação estratégica da informação; curiosidade cognitiva, questionamento e espírito investigativo; imaginação e fantasia especulativa; apreensão fácil dos elementos de um problema; alto raciocínio e facilidade em lidar com conceitos abstratos; formas diversas de resolução de problemas.
Aprendizagem	Aprendizagem rápida e com recurso a diversos meios; conhecimentos mais amplos; domínio e evocação fácil da informação; extração de pistas e generalização da informação; salto de etapas na aprendizagem; seleção de certas áreas e temas curriculares; tendência para a investigação (construção de conhecimento); busca deliberada do "como" e do "porquê"; habilidade matemática; compreensão da estrutura da língua; vocabulário amplo e bem estruturado; fluência verbal; leitura mais rápida e profunda; utilização eficaz de estratégias de autorregulação da aprendizagem.
Motivação	Motivação intrínseca, não incentivada por reforços externos; preocupações transcendentais e pouco convencionais; necessidade "obsessiva" de ocupação mental; envolvimento e entusiasmo nas tarefas; competitividade na sua área; diversidade de interesses e projetos; aspirações profissionais elevadas; escolhas vocacionais e desenvolvimento de carreira mais cedo; colecionismo, leitura de biografias; atenção à novidade e singularidade de interesses; organização dos tempos livres mais cedo.
Personalidade	Trabalho independente e autónomo; sentido de autocritica; sentido de humor; espírito de liderança; responsabilidade; riqueza de vida interior; muita atividade; sensibilidade fina; persistência; autoconfiança.

Quadro 2. Características psicológicas do sobredotado (Oliveira, 2007)

A vertente sócio emocional nos sobredotados tem também sido alvo de inúmeros estudos (e.g., Neihart, 1999; Gross, 2002; Porter, 2008). Ainda assim, Alencar (2007) chama a atenção para o facto das propostas educativas manterem o foco direccionado para a área cognitiva, deixando de parte o desenvolvimento afetivo esquecendo, consequentemente,

importantes conceitos como os valores, a motivação, os sentimentos, as atitudes e o autoconceito.

Retomando as conclusões que se extraem daqueles estudos, o que interessa aqui focar prende-se, essencialmente, com as principais características que os autores reconhecem em sobredotados. Piechowski (1991, cit. Bahia & Trindade, 2012) aponta as preocupações éticas e o sentido exacerbado de justiça desde idades muito precoces como uma das características emocionais da sobredotação. Neihart (2002, cit. Oliveira, 2007) chama a atenção para algumas características, como o perfeccionismo, sensibilidade exacerbada, isolamento social, maior exposição a conflitos e problemas pela preferência na companhia de pessoas mais velhas. O isolamento social é uma das características mais comuns nestes alunos, o que os impossibilita de praticar habilidades sociais, como a resolução de conflitos, a tolerância e a autorrevelação, todas elas importantes componentes da relação de amizade (Shechtman & Silektor, 2012).

Gross (2002) e Guignard & Zenasni (2004, cit. Bahia & Oliveira, 2013) destacam outras características do foro sócio emocional como a persistência, a reatividade afetiva, o elevado sentido de humor, a já referida preferência por companhia de colegas mais velhos e adultos e a habilidade de liderança.

Todas estas características confluem numa outra com uma forte carga emocional: a sensação de que se é diferente dos outros, o que conduz a algumas dificuldades acrescidas em termos de desenvolvimento da inteligência social (Bahia, 2011). A este respeito, Alencar (2007) alerta para o disfarce que muitos alunos sobredotados adotam em relação ao seu potencial, na esperança de serem aceites pelo grupo de pares ou como uma estratégia para fazer face às pressões sociais exercidas por professores ou grupo de pares (Oliveira, 2007).

b. Porquê falar em necessidades específicas?

A questão que serve de base a este tópico visa, de certo modo, justificar a escolha do tema do presente trabalho de investigação. Assim, o que se pretende com as linhas que se seguem assenta na recolha de vários motivos que conduzem à afirmação que os alunos sobredotados carecem de necessidades escolares específicas, não querendo, com isto, descurar particularidades no que toca às necessidades de outros alunos.

Em primeiro lugar, parece óbvio referenciar a Declaração de Salamanca (1994) que Portugal subscreveu em prol da *escola inclusiva*. Neste âmbito, as escolas portuguesas propuseram-se a acomodar “(...) todas as crianças independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (p.15), acreditando e proclamando que “cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias” (p.7) e, por isso, a escola deve adotar uma “pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades”(p.7). Aproveita-se, também, para dar destaque à Recomendação do Conselho da Europa, nº 1248 (1994) no reconhecimento que concede à necessidade de oferecer condições educativas apropriadas a alunos sobredotados:

“Embora, em termos práticos, os sistemas educativos tenham de estar organizados para oferecer uma educação adequada à maioria das crianças, haverá sempre crianças com necessidades específicas, para as quais é necessário prever disposições especiais. Um desses grupos é o das crianças sobredotadas. As crianças sobredotadas devem poder beneficiar de condições educativas apropriadas que lhes permitam desenvolver plenamente as suas capacidades, tanto para seu benefício como para benefício da sociedade no seu todo.” (retirado de: <http://assembly.coe.int/main.asp?Link=/documents/adoptedtext/ta94/erec1248.htm>).

Em segundo lugar, parece plausível fazer alusão às palavras de Maria de Lurdes Paixão (cit., Senos & Diniz, 1998) quando afirma que “todas as crianças e jovens têm direito a

uma flexibilização das respostas educativas produzidas pela escola de maneira a respeitar as características individuais de cada criança, bem como o seu universo de relações e as circunstâncias próprias do seu desenvolvimento” (1998, p.4). Adianta, ainda, que a intervenção educativa com crianças e jovens sobredotados ou potencialmente sobredotados deverá ter em conta as suas necessidades específicas, de maneira a que seja possível o desenvolvimento das suas competências e se evitem situações de subaproveitamento, desinteresse ou dificuldades relativamente à atividade escolar.

Apesar de, à primeira vista, as necessidades educativas específicas de alunos sobredotados serem reconhecidas, Miranda, Almeida & Almeida (2010) relembram que “quando se procura perceber quais as preocupações com a sinalização dos alunos sobredotados e que medidas educativas ou programas de intervenção os apoiam, constata-se que estes aspetos não aparecem devidamente contemplados neste discurso da diversidade e da igualdade de oportunidades” (p.68). Os autores sublinham, ainda, a falta de legislação nacional e vontade política para se implementar nas escolas as condições de ensino apropriadas às necessidades das crianças e jovens sobredotados e talentosos.

Esta carência acarreta riscos para as crianças e jovens sobredotados, alguns deles já mencionados (e.g., Paixão, cit. Senos e Diniz, 1998), que comprometem a realização escolar destes alunos (McCoach & Siegle, 2007; Hoover-Schultz, 2005) e, por sua vez, levam à perda de alguns talentos e geram a desmotivação e frustração em alunos tantas vezes famintos de sabedoria. Apesar do insucesso escolar se constituir como prejudicial para qualquer aluno, os efeitos nefastos que dele advêm são, ou poderão ser, ainda maiores para alunos com altas habilidades (Snyder & Malin, 2013).

Para além disso, alguns mitos e estereótipos que ainda hoje se registam no que toca à sobredotação resultam na falta de atenção e descuido quanto à avaliação e determinação de necessidades educativas sentidas por alunos sobredotados. A este respeito, Alencar (1992) dá-

nos a conhecer algumas ideias enviesadas sobre a sobredotação e educação, capazes de expressar possíveis falhas no reconhecimento das reais necessidades destes alunos:

- a) confusão entre sobredotado e génio, esperando do primeiro um desempenho excecional constante, que se manifesta desde tenra idade;
- b) sobrevalorização de fatores genéticos, sacrificando o papel do ambiente para o desenvolvimento das habilidades e competências;
- c) expectativa de que o sobredotado apresentará necessariamente um rendimento académico excecional, independentemente das condições de ensino, da metodologia utilizada pelo professor e das pressões de grupo comumente exercidas sobre estes alunos.

Também Fleith, Almeida, Alencar & Miranda (2010), alertam-nos para o facto do tema da sobredotação não ser devidamente considerado na análise das diferenças individuais e das necessidades educativas específicas, muito devido a *tabus* e preconceitos associados ao tema, ou mesmo por falta de informação.

Em suma, o que se observa é um reconhecimento vago das necessidades educativas específicas de crianças e jovens sobredotados, em que raras vezes aparecem descritas de que necessidades específicas se tratam. Consequentemente, poucas são as oportunidades oferecidas a estes alunos onde possam incrementar e impulsionar as suas habilidades (Maia-Pinto & Fleith, 2004).

c. Necessidades educativas específicas dos alunos sobredotados

Em 1998, o Ministério da Educação (Senos & Diniz, 1998) publicou um documento alusivo às políticas educativas dedicadas a crianças e jovens precoces e com capacidades acima da média. Da caracterização que aferiu destes alunos definiu um conjunto de necessidades educativas, agrupadas em necessidades psicológicas, sociais e cognitivas.

No domínio das necessidades psicológicas são assinaladas a necessidade de experimentar sucesso que, para estes alunos, é gerado quando a tarefa permite o ganho de conhecimentos gratificantes e significativos, do seu ponto de vista; a necessidade de flexibilização no tempo para a realização de tarefas; o clima de participação e partilha de responsabilidades, por exemplo, através da participação na escolha de algumas atividades e, ainda, o suporte emocional para o fracasso.

Ao nível das necessidades sociais, o presente documento refere a necessidade de facilitar as trocas sociais e de construir um sentimento de pertença ao grupo que se pode traduzir em: ajudar o aluno a perceber o efeito social de determinadas atitudes e comportamentos; estimular a participação em tarefas de grupo; clarificar e discutir regras de conduta e as consequências da sua violação e estimular a prática da autocritica bem como exercícios de grupos, do tipo “ganha-ganha”.

Por último, as necessidades cognitivas assinaladas passam por um ensino individualizado no conteúdo que melhor dominam, o acesso a recursos adicionais de informação, a oportunidade de partilha dos seus interesses e competências, a estimulação para a produção criativa e a oportunidade para utilizarem as suas competências na resolução de problemas e de efetuar investigações.

Fora de Portugal, Kearney (1996) reuniu alguns princípios que devem ser tomados em consideração para que alunos sobredotados se sintam integrados na *escola inclusiva*, confrontando muitas vezes os esforços que têm sido feitos no sentido de ajudar e integrar alunos com acentuadas dificuldades com aqueles que (não) são feitos a pensar em alunos com elevadas capacidades.

Os princípios descritos parecem, também, poder ser traduzidos em necessidades educativas.

Em primeiro lugar, a autora assinala a necessidade das salas de aula serem intelectualmente acessíveis para alunos com elevadas capacidades, no sentido de evitar situações em que as atividades realizadas neste espaço sejam sentidas como um desperdício de tempo. Este fraco desafio académico pode conduzir à perda de talentos e ao reforço de maus hábitos de trabalho.

Um segundo princípio é definido como o respeito pela diversidade intelectual. Este princípio tem como principal preocupação os adjetivos, tantas vezes pejorativos, que são utilizados contra crianças altamente dotadas, como “*nerd*”, “*totó*”, “*jerk*”. A autora defende, a este respeito, que parte da criação de um ambiente escolar inclusivo passa pela certeza de que a linguagem utilizada na sala de aula e nas interações sociais não é ofensiva para qualquer criança.

Um terceiro princípio refere-se ao fim da discriminação de idade, defendendo que a imposição de uma idade mínima para a participação em determinadas atividades ou currículos é uma experiência negativa muito comum entre alunos com elevadas potencialidades. A idade mínima obrigatória para a entrada na escola, por exemplo, constitui um entrave para estes alunos.

Um outro princípio que a autora adianta apela para a utilização de estratégias de gestão de sala de aula e de ensino que não explorem as crianças sobredotadas. É chamada a atenção para a comum tentação de usar um aluno brilhante, que já domina as tarefas académicas, como um tutor ou assistente do professor, especialmente quando se trata de uma turma com cerca de 30 alunos. No entanto, é preciso notar que, tal como as outras crianças, as mais dotadas também precisam de aprender coisas novas, mesmo que o ritmo, profundidade e temática possa ser diferente dos seus pares.

O último princípio apresentado diz respeito à necessidade de adaptação das definições de pares como forma de responder às necessidades sociais e académicas destes alunos. A

necessidade de estar integrado num grupo de crianças com várias idades está patente naquilo que, muitas vezes, se verifica no espaço de recreio. O facto das crianças com elevadas potencialidades estarem, frequentemente, mais isoladas não significa que não saibam as regras dos jogos ou que sejam seres insociáveis. Tal acontece porque o seu desenvolvimento intelectual mais avançado leva à criação de um padrão de jogo e brincadeira mais complexo e, ainda, à utilização de um vocabulário não acessível aos seus pares.

Analisados estes princípios, ainda que não seja correto impor o termo necessidades como sinónimo, é possível inferir que há condições a que se deve prestar atenção para que o termo *escola inclusiva* faça sentido para alunos sobredotados.

Também Sattler & Hoge (2006) afirma que as crianças sobredotadas necessitam de programas de aprendizagem adaptados às suas habilidades. Em termos ideias, estes programas devem capacitá-los a operar cognitivamente e afetivamente em níveis mais complexos de pensamento e sentimento e ensiná-los habilidades de pensamento crítico, criativo, habilidades de pesquisa, resolução de problemas, tomada de decisões e liderança. Estas sugestões ganham sentido quando atendemos às características, já apresentadas, destes alunos.

Porter (2009), analisa outras áreas igualmente importantes onde se registam necessidades específicas em alunos sobredotados. Referem-se, sobretudo, ao domínio emocional e social. Quanto ao primeiro, chama a atenção para algumas estratégias que devem ser consideradas como forma de melhorar o autoconceito das crianças sobredotadas. Essas estratégias passam pela oferta de uma explicação precisa para o seu sentimento de diferença em relação aos outros, validação dos seus sentimentos e oferta de um *feedback* preciso e autêntico que as faça perceber quais as suas qualidades e habilidades. Neste âmbito, a autora defende, também, a importância de promover nestes alunos ideias realistas, incentivando-as a fazer o seu melhor em oposição ao desejo de ser o melhor, a terem coragem de ser imperfeitos, a zelarem pela excelência, não pela perfeição e a não deixar que o fracasso lhes “suba à cabeça”.

Quanto ao domínio social, alerta para algumas recomendações: depois de dada a explicação das razões por que se sentem diferentes, enfatizar também as semelhanças; distinguir popularidade de amizade, explicar os diferentes graus de amizade, oferecer algum tempo de interação com amigos intelectualmente semelhantes, apoiá-los a lidar com a solidão e desenvolver o conforto na sua introversão. A necessidade de autonomia é, também, enfatizada pela autora, recomendando que seja dada a oportunidade para estas crianças escolherem as suas atividades, que sejam ajudadas na seleção de objetivos pessoais e ensinadas a gerir as próprias emoções.

As sugestões quanto às necessidades educativas específicas de alunos com elevadas potencialidades têm surgido ao longo do tempo. O presente estudo pretende averiguar se estas propostas vão ao encontro daquilo que alunos identificados como sobredotados relatam como sendo uma necessidade sentida na escola que frequentam e tomar conhecimento do grau em que estas são satisfeitas.

d. Intervenção educativa com alunos sobredotados

Quando se fala nas intervenções educativas pensadas para alunos sobredotados é possível destacar dois campos: o idílico e o real; real que varia de país para país, consoante a política em que crê e que pratica.

A literatura que se refere à oferta educativa para jovens sobredotados pode ser agrupada em quatro tipos de medidas (Eurydice, 2007), algumas que se inserem no âmbito curricular, outras que extravasam este meio.

No âmbito do território escolar destacam-se três diferentes medidas. Em primeiro lugar, as atividades de enriquecimento cujo principal objetivo visa aprofundar a abordagem das disciplinas do currículo geral e/ou possibilitar uma abertura mais alargada dos principais elementos. Em segundo lugar, o ensino diferenciado que oferece a estes jovens a possibilidade

de progredirem nos seus estudos de acordo com o seu próprio ritmo, dando-lhes simultaneamente tempo para participarem em atividades diferentes das normalmente previstas no currículo e desenvolverem a sua capacidade numa área específica. Em terceiro lugar surgem as medidas de aceleração escolar.

Já fora do território escolar surgem as atividades extracurriculares, cuja organização pode partir das escolas ou de entidades externas, que permitem aos jovens sobredotados desenvolver competências numa determinada área, como o desporto, artes ou criatividade pessoal.

Voltando o foco para o caso português, o estudo e a intervenção na área da sobredotação são bastante recentes (Fleith, Almeida, Alencar & Miranda, 2010). Ainda assim, os jovens sobredotados são especificamente incluídos na população de jovens com necessidades educativas especiais (Eurydice, 2007).

Em termos práticos, a legislação portuguesa (Despacho Normativo 50 de 2005 de 9 de Novembro) prevê que se apliquem planos de desenvolvimento a alunos que manifestem capacidades excecionais de aprendizagem, podendo estes planos integrar as seguintes modalidades de apoio: (a) pedagogia diferenciada na sala de aula; (b) programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo e aconselhamento ao aluno e (c) atividades de enriquecimento curricular em qualquer momento do ano letivo ou início de um novo ano escolar (Miranda, Almeida, & Almeida, 2010).

A legislação prevê, ainda, a aceleração, contudo restringe-a ao ensino básico (Fleith, Almeida, Alencar & Miranda, 2010).

Já a Região Autónoma da Madeira (R.A.M.) destaca-se positivamente face ao continente. A Divisão Coordenadora de Apoio à Sobredotação (D.C.A.S.), da Direção Regional de Educação Especial e Reabilitação, Secretaria Regional de Educação e Cultura sediada na R.A.M. colabora na identificação, observação, orientação, encaminhamento e

acompanhamento de crianças e jovens sobredotados ou potencialmente sobredotados (Pocinho, 2009).

A nível de intervenção, a filosofia é profilática e proactiva, sendo que a prevenção se destaca como elemento estruturante de toda a atuação. Em termos práticos, este princípio traduz-se na implementação atempada de estratégias que ajudam a um desenvolvimento equilibrado. São elas, a aceleração escolar (e.g. antecipação na entrada na escolaridade; progressão mais rápida na escolaridade) e o enriquecimento curricular e extracurricular (e.g. elaboração de um plano educativo próprio, ajustado às necessidades das crianças/jovens) (Pocinho, 2009).

Como já adiantado, o exemplo da Madeira não se estende ao restante território português, muito menos a outros países cujas crenças e práticas variam. Mais do que isso, tal como nos alerta Guenther (2011) a escola permanece inativa, distante e inerte em relação aos seus alunos mais capazes, sem mostrar o menor esforço em identificar e manter um programa específico ao seu desenvolvimento. Adianta, ainda, que crianças sobredotadas permanecem invisíveis e ignoradas nas salas de aula, sujeitas a uma dieta diária de tarefas aquém das suas capacidades, interesses e necessidades educativas, destinadas eventualmente ao desenvolvimento autónomo, ao sabor do acaso.

Por tudo isto, a intervenção educativa deve centrar-se, acima de tudo, nos fatores idiossincráticos, respeitando as particularidades psicológicas, cognitivas e culturais, colocando ao seu serviço os meios necessários e conjugando-os de forma adequada à realização do potencial de cada um, através do seu desenvolvimento integral (Antunes, 2008). Daqui parte o impulso para a presente investigação; que particularidades são estas, segundo o que nos dizem os próprios alunos, sobre as quais devem incidir as medidas educativas?

Capítulo II – Método

1. Introdução

O grande objetivo do estudo visa o aprofundamento do conhecimento acerca das necessidades específicas de alunos sobredotados em ambiente escolar, tanto dentro da sala de aula como fora desta, do ponto de vista dos alunos.

O levantamento destes dados será feito através de relatos dos próprios alunos, a fim de compreender a percepção que os próprios têm da escola e de que forma as suas necessidades, a nível psicológico, social e académico são supridas. Assim, será feito recurso a uma metodologia qualitativa para recolha de dados, através de uma entrevista semiestruturada. O guião foi construído com base naquilo que a literatura sugere como necessidades específicas de alunos sobredotados. A abordagem qualitativa permite a compreensão das percepções individuais do mundo (Bell, 2004), neste caso em particular, da percepção que alunos com características de sobredotação têm em relação à escola e à satisfação das suas necessidades neste espaço de aprendizagem tão importante. Esta apresenta-se como a via mais sensata quando o objetivo de investigação procura conhecer as necessidades destes alunos segundo o seu próprio ponto de vista, a fim de emparelhar com o que a literatura sugere e com as medidas educativas pensadas para esta população.

Para além desta abordagem, será feito recurso a uma escala da autoria de Fleith e Alencar (2005), designada Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula. Estamos presente uma escala amplamente utilizada, nacional e internacionalmente, desenvolvida a partir de uma extensa revisão de literatura (e.g., Fleith, Almeida & Peixoto, 2011). Neste caso, o que se pretende não passa, apenas, por obter dados quantitativos mas, mais importante e uma vez mais, dados qualitativos que são fornecidos por comentários justificativos às respostas que os alunos assinalam. Assim, à medida que o aluno vai respondendo é-lhe pedido que justifique a sua resposta, a fim de ganhar uma compreensão abrangente do porquê daquela resposta.

2. Participantes

A amostra deste estudo, por conveniência, é constituída por dez alunos que frequentam ou frequentaram um programa de enriquecimento, aos sábados de manhã, levados a cabo pela Associação Nacional de Estudo e Investigação da Sobredotação (ANEIS), da delegação de Lisboa. Todos os alunos foram já diagnosticados como sendo sobredotados por psicólogos especializados na avaliação da presente área. Da totalidade de participantes, seis são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. As idades variam entre os 7 e os 13 anos de idade, sendo que a média de idades corresponde a 10,1. Dos entrevistados nenhum foi alvo de aceleração escolar e, desta forma, cada um frequenta o nível de ensino esperado para a sua idade. A maioria frequenta escolas públicas, na região onde vivem ou nas proximidades, à exceção de uma rapariga que frequenta um colégio particular internacional.

3. Instrumentos

Tendo como objetivo a exploração do ponto de vista de alunos com características de sobredotação no que toca às suas necessidades escolares específicas, foi elaborada uma entrevista semiestruturada. A sua construção teve em conta não só as questões orientadoras de investigação mas, também, a importância de oferecer espaço ao entrevistado para que refletisse e acrescentasse outros pontos relevantes, de acordo com o seu prisma. Na sua essência, o instrumento criado procurou dar resposta aos seguintes tópicos: a) visão geral do aluno sobre a escola, e em particular sobre a sala de aula; b) escola enquanto ambiente estimulante (exploração do domínio cognitivo) e c) escola enquanto espaço de socialização e bem-estar (exploração do domínio socioemocional). O segundo e terceiro tópico, em especial, tiveram como base a literatura já apresentada numa secção anterior, que nos informa sobre as necessidades específicas destes alunos.

Complementar a esta entrevista, procedeu-se à recolha de outros dados quantitativos e qualitativos sobre as experiências vividas pelo aluno em contexto de sala de aula. Trata-se de um instrumento criado para avaliar o clima de sala de aula em relação à criatividade dos estudantes. Foi desenvolvido por Fleith e Alencar (2005) e tem como nome Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula. É constituída por 22 itens, escritos de forma afirmativa. Para responder aos itens é utilizada uma escala de frequência de 5 pontos, em que 1 corresponde a Nunca, 2 a Poucas Vezes, 3 a Algumas Vezes, 4 a Muitas Vezes e 5 a Sempre. Esta escala é graficamente representada por faces felizes, cujo tamanho vai aumentando gradualmente, de modo a facilitar a compreensão de alunos mais novos (e.g., ☺☺☺☺☺).

A análise fatorial realizada fez surgir cinco fatores:

- I. Suporte do professor à expressão de ideias do aluno (cinco itens). Alfa de Cronbach=,73. Serve de exemplo o item 1: “A professora dá atenção às minhas ideias”;
- II. Auto percepção do aluno em relação à criatividade (quatro itens). Alfa de Cronbach=,65. Serve de exemplo o item 8: “Uso a minha imaginação”;
- III. Interesse do aluno pela aprendizagem (seis itens). Alfa de Cronbach=,66. Serve de exemplo o item 15: “Aprendo coisas que realmente gosto”;
- IV. Autonomia do aluno (quatro itens). Alfa de Cronbach=,55. Serve de exemplo o item 16: “Posso escolher o que quero fazer”;
- V. Estímulo do professor à produção de ideias do aluno (três itens). Alfa de Cronbach=,58. Serve de exemplo o item 14: “A professora pede-me para pensar em novas ideias”.

A escolha do presente instrumento para este estudo prende-se com vários aspetos que realçam a importância de avaliar até que ponto os ambientes de ensino e de aprendizagem na

sala de aula respondem à necessidade de estimulação que alunos sobredotados, em particular, sentem (Fleith, Almeida & Peixoto, 2011).

A estimulação para a produção criativa engloba fatores que se revestem da maior importância, em especial quando atendemos às necessidades específicas de alunos sobredotados. Um deles é o acesso a variados recursos, que foi, também, já adiantado anteriormente como uma necessidade destes alunos. A criatividade é, também, cultivada quando o indivíduo tem acesso a muitas fontes de informação. Outro é o reconhecimento, de forma a encorajar o jovem a continuar a trabalhar numa área de conhecimento ou domínio. Por último, mas não menos importante, a oferta de oportunidades ao sujeito para que este desenvolva as suas habilidades e as treine é uma ferramenta imprescindível para o desenvolvimento de talentos criativos (Fleith & Alencar, 2005).

Para além de tudo isto, a forma como a necessidade de estimulação criativa é satisfeita em alunos sobredotados oferece-nos, ainda, resposta a outras necessidades já faladas: oferta de escolhas aos alunos, aceitação de ideias diferentes e foco nos interesses e habilidades dos alunos. Consequentemente, a autoconfiança dos alunos é fortalecida e, no caso de alunos sobredotados em particular, a necessidade de sensação de sucesso num ambiente estimulante é mais facilmente saciada.

Assim, a razão pela qual esta escala será aqui utilizada prende-se, sobretudo, com a utilidade que se pretende extrair dos resultados obtidos. As respostas dadas terão não só um valor quantitativo mas também qualitativo, uma vez que o preenchimento da escala será feito em conjunto com o participante, deixando-lhe espaço para que justifique ou acrescente informações importantes à resposta dada em cada item.

4. Procedimentos

Numa fase prévia, os encarregados de educação dos possíveis participantes foram contactados, via e-mail, a fim de serem recolhidas as autorizações para dar início à investigação. Todas as respostas foram positivas, o que permitiu totalizar os dez jovens que fizeram parte do estudo.

Numa segunda fase foram agendadas sessões com estes alunos, entre os meses de Abril e Maio, na tentativa de se conseguir uma boa gestão de tempo que permitisse levar a cabo todos os procedimentos de investigação, nomeadamente a entrevista e a aplicação da Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Fleith & Alencar, 2005).

As entrevistas tiveram lugar no mesmo espaço onde decorre o programa de enriquecimento aos sábados de manhã, nas instalações da Associação Nacional para o Estudo e Intervenção na Sobredotação em Lisboa, tendo sido cedida uma sala isolada, sem estímulos distratores que pudessem afetar a participação dos entrevistados.

Da totalidade de entrevistas realizadas a permissão por parte dos alunos para a sua gravação foi disponibilizada por todos, sem exceção, sendo-lhes garantido que seria eliminada após a sua transcrição. Foi pedido que nunca revelassem nem o seu nome próprio nem outros nomes durante toda a entrevista, de forma a manter o anonimato da máxima forma possível.

O conteúdo das entrevistas foi posteriormente analisado através do processo de categorização, de natureza dedutiva, sendo encontradas categorias já referidas na literatura (e.g., Kearney, 1996; Senos & Diniz, 1998; Porter, 2009). O processo de análise de conteúdo seguiu as orientações oferecidas por Laville e Dionne (1999). Assim, numa primeira fase, os dados recolhidos foram decompostos por forma a gerarem-se unidades de análise. Estas unidades de análise consistem em fragmentos do discurso, como palavras, expressões, frases ou ideias referentes a temas. Numa segunda fase, foram definidas as categorias analíticas. Foi escolhido um modelo fechado segundo o qual as categorias foram seleccionadas *a priori*,

apoiadas na literatura sobre as necessidades escolares específicas de alunos sobredotados, que foram frequentemente submetidas à prova através do confronto com os relatos dos participantes. Por último, estas unidades de análise foram sujeitas a uma análise mais profunda que permitiu agrupá-las numa categorização final, convenientemente adaptada a cada unidade. Todo este processo foi realizado com recurso ao *software NVivo*.

Contudo, antes de passar a esta análise, mais a título de curiosidade, foi feita uma contagem de frequências das palavras que mais vezes surgiam nos discursos dos participantes. Os resultados desta análise são apresentados mais à frente. Também para os dados obtidos na Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Fleith & Alencar, 2005) procedeu-se à contagem de frequências. Para tal, foi utilizado o *software* estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS Statistics), versão 22.0. Para além disso, procedeu-se a uma análise de conteúdo aos comentários que os participantes acrescentaram às respostas dadas.

Capítulo III – Apresentação e descrição dos resultados

As páginas que se seguem são dedicadas à análise de conteúdo realizada às entrevistas e aos resultados obtidos através da escala aplicada. Numa primeira parte, o foco será voltado para as entrevistas. O seu conteúdo será analisado quanto à contagem de frequência de respostas e, em seguida, cruzar-se-ão os principais dados obtidos com os objetivos propostos para este estudo. Quer isto dizer que será feito um esforço no sentido de compreender a percepção que os alunos têm da escola, quais as suas necessidades psicológicas e sociais e, ainda, académicas. O tratamento destes dados será feito, como já adiantado anteriormente, com recurso ao *software NVivo*. Numa segunda etapa, serão analisados os dados obtidos na Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Fleith & Alencar, 2005). Para tal, serão adotados dois procedimentos diferentes. O primeiro é essencialmente quantitativo, no qual se procuram perceber as frequências de resposta com recurso ao *software* estatístico SPSS. O segundo segue uma linha qualitativa, muito semelhante àquela utilizada na análise de conteúdo feita às entrevistas. Os comentários que os alunos quiseram acrescentar ao preenchimento da escala serão, assim, analisados de forma a cruzá-los, uma vez mais, com os objetivos já mencionados.

1. Análise geral e primária das entrevistas – Contagem de frequência de resposta

Em primeiro lugar, mais a título de curiosidade pessoal, optou-se por proceder a uma análise geral dos resultados. Para tal, de todas as transcrições de entrevista procurou-se, com recurso ao *software NVivo*, as palavras mais frequentes. Os resultados obtidos foram categorizados em função dos referenciais fornecidos pela literatura.

Quanto ao domínio social e afetivo, torna-se curioso comparar termos utilizados nas entrevistas com as características sociais destes alunos referidas na literatura. Vejamos, o termo *colega(s)* surge muitas mais vezes do que o termo *amigo(s)*, respetivamente 64% contra 41%. Ora, quando atendemos à literatura, aquela que se foca nas características sociais, diz-nos que o isolamento social, a maior exposição a conflitos (Neihart, 2002, cit. Oliveira, 2007) e a sensação de que se é diferente dos outros (Bahia, 2011) são constantes quando se fala de sobredotação.

Deste modo, a necessidade de facilitar as trocas sociais (Senos & Diniz, 1998) parece ganhar justificação.

Quanto ao domínio cognitivo, ou àquele que mais se aproxima do contexto de sala de aula, é de assinalar o facto da palavra *professor(es)* surgir em 61% das entrevistas, o que sugere que este desempenha um papel fundamental quando se fala de escola. A índole desta primeira análise não permite saber em que sentido esta função é tão fortemente assinalada mas assume-se, desde já, a conhecida necessidade de formar cada vez mais e cada vez melhor os professores, a fim de conseguirem responder às necessidades de cada um.

2. Compreensão da perceção que os alunos têm da escola

a. Função da escola – categorias referidas

Função	Referências
Aprender	5 referências
Enriquecimento cultural	2 referências
Fazer amigos	2 referências
Proporcionar um desenvolvimento integral	1 referência

Deixar os pais contentes pelas boas notas dos filhos	1 referência
Proporcionar conhecimentos úteis para o futuro	3 referências

Quadro 3. Função da escola – categorias referidas

O quadro 3 refere-se às categorias referidas pelos participantes em relação à função que atribuem à escola. Metade dos alunos entrevistados atribui à escola a função de ensinar e, por isso, admitem que a escola serve, principalmente, para aprender.

Três alunos referem que a escola proporciona conhecimentos que são úteis para o futuro, bem como para as atividades quotidianas, como ir às compras ou comunicar eficazmente com os outros.

Dois alunos referem que a escola tem como função a oferta de conhecimentos culturalmente relevantes. Um destes participantes afirma que a escola apenas consegue ensinar conteúdos que enriquecem a cultura geral, como o próprio diz “Não é aprender mesmo, são apenas curiosidades”. Segundo o próprio, dois terços dos conhecimentos que considera fundamentais são apreendidos fora da escola, através de conversas com outras pessoas, por exemplo.

Apenas dois participantes considera que a escola serve para criar laços de amizade. Alguns caracterizam-na como um espaço pouco propício às relações interpessoais, uma vez que os colegas são conotados com uma carga muito negativa.

Um participante refere que a escola tem como função ajudar as pessoas a desenvolverem-se melhor, tanto pelo ganho de mais conhecimentos necessários à sobrevivência, como pela aquisição de competências, essencialmente sociais e emocionais, que a ajudem a serem melhores, a ajudar os outros e a conviver em sociedade.

Um participante assume uma imagem marcadamente negativa da escola que também se reflete na função que lhe atribui. Afirma que os testes são propositadamente fáceis para que os alunos consigam boas notas e, conseqüentemente, a classificação da escola no *ranking* aumente e os pais fiquem agradados pelas excelentes notas dos seus educandos.

b. Apreciação positiva da escola – categorias referidas

Apreciação	Referências
Aspetos ligados às aulas	7 referências
Aspetos ligado ao convívio (intervalos)	3 referências

Quadro 4. Apreciação positiva da escola – categorias referidas

O quadro 4 transparece de forma evidente que aquilo que mais atrai os alunos na escola são atividades relacionadas com a sala de aula e as atividades propostas neste contexto. Mais uma vez, as trocas sociais são pouco valorizadas, tendo em conta que apenas se contam três referências respetivas às atividades em grupo.

c. Apreciação negativa da escola – categorias referidas

Apreciação	Referências
Aspetos ligados ao convívio	2 referências
Aspetos ligados às aulas	5 referências
Aspetos ligados aos professores	3 referências

Quadro 5. Apreciação negativa da escola – categorias referidas

Contrariamente àquilo que a apreciação positiva nos informa, a apreciação negativa recai, sobretudo, nas aulas. Quando analisados os comentários que a justificam deparamo-nos, essencialmente, com algumas dificuldades que os alunos enfrentam em determinadas disciplinas. Por exemplo, um dos participantes afirma que a Matemática é o aspeto mais negativo da escola porque se considera um péssimo aluno nesta área. Tal pode-nos conduzir a uma falha no sistema por não conseguir suprir a necessidade deste aluno em ser apoiado no fracasso (Senos & Diniz, 1998).

Três participantes assinalam um fraco desempenho por parte dos professores e dois consideram que as fracas interações sociais que ocorrem no espaço escolar são responsáveis pela apreciação negativa que fazem da escola.

3. Análise de conteúdo das entrevistas

O conteúdo das entrevistas foi analisado através do processo de categorização, de natureza dedutiva. O processo de análise de conteúdo seguiu as orientações oferecidas por Laville e Dionne (1999). Assim, numa primeira fase, os dados recolhidos foram decompostos por forma a gerarem-se unidades de análise. Estas unidades de análise consistem em fragmentos do discurso, como palavras, expressões, frases ou ideias referentes a temas. Numa segunda fase, foram definidas as categorias analíticas. Foi escolhido um modelo fechado segundo o qual as categorias foram selecionadas *a priori*, apoiadas na literatura sobre as necessidades escolares específicas de alunos sobredotados, que foram frequentemente submetidas à prova através do confronto com os relatos dos participantes. Por último, estas unidades de análise foram sujeitas a uma análise mais profunda que permitiu agrupá-las numa categorização final, convenientemente adaptada a cada unidade. Todo este processo foi realizado com recurso ao *software NVivo*.

A tabela que se segue define as categorias analíticas segundo as quais o conteúdo das entrevistas será analisado. Estas estão agrupadas em dois grandes blocos, as necessidades psicológicas e sociais e as necessidades cognitivas/académicas. Como já adiantado anteriormente, estes dados provêm da literatura que se tem dedicado ao tema.

a. Necessidades educativas específicas de alunos sobredotados encontradas na literatura

Necessidades psicológicas e sociais	Necessidades académicas
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar sucesso • Suporte emocional para o fracasso • Facilitar trocas sociais • Construção de sentimento de grupo • Clarificar e discutir regras de conduta <p>(Senos & Diniz, 1998)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilização do tempo para realização de tarefas • Clima de participação (e.g., escolha de algumas atividades) • Ensino individualizado no conteúdo que melhor dominam • Acesso a recursos adicionais de informação • Oportunidade de partilha dos seus interesses e competências • Estímulos para produção criativa • Oportunidade para aplicar as suas competências • Efetuar investigações <p>(Senos & Diniz, 1998)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Integração num grupo de crianças com várias idades <p>(Kearney, 1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Salas de aula intelectualmente acessíveis a todos • Cuidados com linguagem utilizada em sala de aula (e.g., adjetivos pejorativos) • Fim da discriminação por idade • Aprender coisas novas

(Kearney, 1996)	
<ul style="list-style-type: none"> • Explicação para sentimento de diferença • Apoio na solidão • Desenvolver conforto na introversão • Gerir próprias emoções 	<ul style="list-style-type: none"> • Programas adaptados às suas habilidades
(Sattler & Hoge, 2006)	
(Porter, 2009)	
<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia (seleção de objetivos pessoais) 	
(Porter, 2009)	

Quadro 6. Necessidades educativas específicas de alunos sobredotados encontradas na literatura

b. Necessidades psicológicas e sociais referidas pelos participantes

Necessidades psicológicas e sociais	Referências
Apoiar a lidar com a solidão	5
Clarificar e discutir regras de grupo	4
Construção de sentimento de grupo	3
Desenvolver conforto na introversão	1
Experimentar sucesso	1
Explicação para o sentimento de diferença	2
Facilitar trocas sociais	5
Gerir próprias emoções	1
Integração num grupo de várias idades	1
Suporte emocional para o fracasso	4

Quadro 7. Necessidades psicológicas e sociais referidas pelos participantes

O quadro 7 expressa as opiniões dos alunos no que se refere às carências mais sentidas pelos próprios no campo psicológico e social.

Dos dados obtidos é possível destacar que metade dos participantes referenciaram a necessidade de serem facilitadas as trocas sociais e de serem apoiados a lidar com a solidão. Ambas as necessidades reforçam a conhecida fragilidade que estes alunos experimentam no âmbito social (e.g., Gross, 2002).

Quatro dos dez participantes referem que sentem necessidade de serem clarificadas e discutidas algumas regras de grupo, especialmente porque sentem que os restantes alunos da turma apresentam comportamentos muito pouco adequados ao contexto e, ainda, porque não sabem identificar e respeitar diferenças, seja em termos de interesses ou competências. Também quatro participantes sentem necessidade de suporte emocional para o fracasso. Muitos confessam que não conseguem gerir as emoções quando se deparam com alguma dificuldade, não conseguindo conter o choro e a ansiedade, por exemplo. Para além disso, desvendam que muitas vezes são alvo de comentários, por parte dos professores, que revelam elevadas expectativas e pressão para o sucesso. Tal conduz-nos, novamente, para algumas ideias míticas sobre sobredotados, já apresentadas, e, sobretudo, para a importância de promover nestes alunos ideias realistas, incentivando-as a fazer o seu melhor em oposição ao desejo de ser o melhor, a terem coragem de ser imperfeitos, a zelarem pela excelência, não pela perfeição, mencionadas por Porter (2009).

Três participantes assinalam a necessidade de ser construído um sentimento de grupo, especialmente no contexto de turma. É seu desejo que todos os interesses, capacidades e outras características de valor sejam aceites, respeitadas e unificadas para que se instale um ambiente harmonioso, onde cada um sinta que, à sua forma, constrói e faz parte do grupo.

Dois participantes referiram sentir necessidade de ver explicado o seu sentimento de diferença. Há que referir que esta explicação, segundo os entrevistados, deve ser dada não só

ao próprio aluno mas também aos restantes alunos e colegas, para que todos consigam ter algum conhecimento sobre como os outros se sentem e o que podem e devem fazer para que todos se sintam bem num espaço onde passam tanto e tão valioso tempo.

Das necessidades que a literatura aponta e que foram menos referidas pelos participantes, contando todas elas apenas com uma referência, temos: a necessidade de desenvolver conforto na introversão, de experimentar sucesso, de gerir as próprias emoções e de serem integrados num grupo de várias idades.

c. Necessidades cognitivas/académicas referidas pelos participantes

Necessidades académicas	Referências
Acesso a recursos adicionais	2
Aprender coisas novas	6
Autonomia (seleção de objetivos pessoais)	2
Clima de participação	2
Cuidados com a linguagem	4
Ensino individualizado no conteúdo que melhor dominam	3
Estímulo para produção criativa	3
Fim da discriminação de idades	1
Flexibilização do tempo para realização de tarefas	6

Oportunidade de aplicar as suas competências	2
Oportunidade de partilha dos interesses e competências	1
Programas adaptados às habilidades	7
Salas intelectualmente acessíveis a todos	3

Quadro 8. Necessidades académicas referidas pelos participantes

O quadro 8 ilustra as necessidades que a literatura nos apresenta e que são sentidas pelos alunos sobredotados entrevistados com esse peso, isto é, como uma carência.

Aquela mais referida, por um total de sete alunos, foi a necessidade de serem criados programas adaptados às habilidades. Muitos alunos frisam a necessidade dos conteúdos programáticos, bem como a forma como são lecionados, serem adaptados às capacidades e ao ritmo de aprendizagem de cada um. Os dados obtidos apontam para dois sentidos; o primeiro, onde os alunos referem que determinada disciplina é dada de uma forma quase abrupta, sem a calma indispensável para que se consiga captar a devida essência, o segundo, por seu turno, aponta para queixas de alguns alunos que sentem que nada do que é lecionado é novo e, assim, não o sentem como um desafio ou como um estímulo cativante.

Na mesma linha de pensamento, seis alunos mencionam a necessidade de aprender coisas novas. Também seis participantes fizeram referência à necessidade de flexibilização do tempo para a realização de tarefas. Aqui sublinha-se a necessidade de dar conta que esta flexibilização pode tomar vários significados. Há participantes que apresentam queixas pelo facto de acabarem os exercícios muito antes dos restantes colegas e, deste modo, ficarem

bastante tempo sem nenhuma ocupação. Outros referem o pouco tempo que por vezes é dado para que consigam dedicar-se com o maior empenho às tarefas propostas.

Quatro participantes fazem referência à necessidade de serem tomados cuidados com a linguagem que é utilizada na sala de aula, em particular. Este cuidado não se aplica apenas aos alunos, que muitas vezes fazem troça dos colegas de uma forma ofensiva, mas também ao professor, em especial quando exercem uma elevada pressão sobre estes alunos.

Três participantes apontam para a necessidade de ser criado um ensino individualizado, ainda que não especifiquem que este se aplique ao conteúdo que melhor dominam. Especificam, antes, que gostavam de aprofundar conteúdos que já dominam, porque já os estudaram em casa ou noutro contexto que não a escola. Há, inclusive, um dos participantes que alerta para a necessidade de uma pedagogia diferenciadora, onde os conteúdos programáticos sejam lecionados de acordo com as competências demonstrados pelos alunos.

Três alunos referenciam a necessidade de serem estimulados para a produção criativa. Tal reflete-se na necessidade que sentem em explorar outras formas de resolver os problemas propostos e de flexibilizar alguns limites, como o número de palavras de uma composição, de forma a poderem expressar todo o seu potencial, interesses e competências. Muito semelhante a alguns dados que já foram adiantados, três alunos referem a necessidade de serem criadas salas de aula intelectualmente acessíveis a todos, na tentativa de criar um ambiente estimulante e adequado aos ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Dois participantes mencionam a necessidade de aceder a recursos adicionais, como formas fulcrais de aprofundar e consolidar alguns dos conhecimentos transmitidos pela escola. Também dois participantes referem a necessidade de poder ser mais autónomos, nomeadamente na escolha de algumas atividades, bem como na forma de resolução das mesmas e conteúdos programáticos.

Dois participantes afirmam sentir necessidade de ter maior participação na sala de aula, nomeadamente na partilha dos seus interesses e dúvidas. Muito idêntico àquilo que já foi mencionado e, por isso, não carece de justificação, dois participantes afirmam que sentem necessidade de aplicar as suas competências.

Por último, apenas um participante sente necessidade que seja posto termo à discriminação da idade e de partilhar os seus interesses e competências.

4. Análise quantitativa dos resultados encontrados na Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Fleith & Alencar, 2005)

Com os resultados obtidos na Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Fleith & Alencar, 2005) foram realizadas dois tipos de análise: uma de índole qualitativa, outra quantitativa.

Tomando como ponto de partida a análise quantitativa, procedeu-se à contagem de frequências utilizando, para tal, o *software* estatístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS Statistics), versão 22.0.

Analisando as médias de todos os itens, obteve-se o seguinte cenário (Quadro 9.):

	Média (d.p.)		Média (d.p.)
Item 1	3.60 (1.075)	Item 12	3.50 (1.080)
Item 2	4.00 (.943)	Item 13	3.40 (.843)
Item 3	3.00 (.816)	Item 14	2.50 (1.179)
Item 4	3.60 (.699)	Item 15	3.30 (.675)
Item 5	2.90 (1.370)	Item 16	2.40 (1.174)
Item 6	3.70 (1.059)	Item 17	2.60 (1.174)
Item 7	3.50 (1.434)	Item 18	3.40 (.699)

Item 8	4.50 (.972)	Item 19	3.20 (1.476)
Item 9	3.10 (.738)	Item 20	3.60 (1.350)
Item 10	3.70 (.675)	Item 21	3.00 (1.333)
Item 11	3.40 (.966)	Item 22	3.40 (1.174)

Quadro 9. Contagem de frequências das respostas obtidas na Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula

Analisando, em primeiro lugar, os valores mais baixos, assinalados a vermelho no quadro anterior, é possível destacar os itens 5, 14, 16 e 17. O item 5 (“A professora pede-me para mostrar o meu trabalho aos outros alunos”) apresenta uma média de resposta de 2.90, ou seja, a maioria dos alunos respondeu entre *Poucas Vezes* e *Algumas Vezes*. Este resultado pode-nos conduzir a diferentes direções. Por um lado, a necessidade dos alunos partilharem os seus interesses e competências (Senos & Diniz, 1998) não é suprida, segundo a experiência da maioria dos participantes entrevistados. Por outro lado, adivinha-se a falta de uma pedagogia centrada no aluno, cujas potencialidades e interesses são, antes, forçosamente puxados para a média (Guenther, 2011). Neste sentido, torna-se lógico que estes alunos afirmem que são raras as vezes em que a professora lhes peça para partilhar os trabalhos que faz. Caso contrário, a exposição do aluno neste tipo de pedagogia poderia fazer emergir algumas consequências bastantes negativas, como o aumento do seu sentimento de diferença, a exposição a adjetivos pejorativos por parte dos colegas e ao sentimento de ridicularização.

O item 14 (“A professora pede-me para pensar em novas ideias”) é, também, um dos itens cuja resposta apresenta uma média baixa, neste caso específico, de 2.50. Este resultado dá-nos pistas sobre a pobre estimulação para a produção criativa, cuja necessidade vem referenciada na literatura (Senos & Diniz, 1998). Permanece, assim, a ideia de que estes alunos não são convidados a ultrapassar os limites do conhecido em busca daquilo que é totalmente novo (Landau, 2002).

Quanto ao item 16 (“Posso escolher o que quero fazer”), a média das respostas obtidas foi de 2.40, a mais baixa de todas. Tal deixa adivinhar que a necessidade de liberdade para a seleção de objetivos pessoais (Porter, 2009) está ausente no sistema educativo vigente, segundo a maioria dos participantes entrevistados.

Por último, o item 17 (“Fico tão envolvido com as tarefas que nem me dou conta do que se passa à minha volta”), apresenta uma média de 2.60. Esta revelação pode transparecer o fraco envolvimento que a escola, e as tarefas por esta sugeridas, desperta em alunos sobredotados. E, desta forma, ganha sentido a necessidade aclamada por Kearney (1996) de serem criadas salas de aula intelectualmente acessíveis a todos, que estimulem cada um e que os faça sentir que estão a aprender coisas novas e do seu interesse.

Em contrapartida, são assinalados a azul dois itens cuja média de resposta registou valores mais elevados. São eles o item 2 (“Tenho oportunidade de participar em várias atividades”) e o item 8 (“Uso a minha imaginação”). Porém, são necessárias algumas chamadas de atenção quando se interpretam estes dados. Quanto ao item 2, quando se atende aos comentários que os alunos acrescentam à resposta que dão na escala, torna-se perceptível que as atividades em que afirmam ter oportunidade de participar são, maioritariamente, realizadas fora do contexto de sala de aula. Muitos relatam atividades desportivas, artísticas e noutras áreas de interesse.

Quanto ao item 8, grande parte dos participantes respondeu que usava a sua imaginação *Muitas Vezes* ou *Sempre*. Com este resultado não estamos, ainda, convictos de que as atividades solicitadas na sala de aula estimulem o uso da imaginação. Em primeiro lugar, quando atendemos a comentários dos próprios alunos, estes referem que a usam, sempre que podem, mas que existem determinadas disciplinas, professores ou métodos de ensino utilizados por estes que limitam a sua utilização (e.g., “Nem sempre dá para usar essa imaginação”. (Porquê?) “Pela pressão do tempo, por exemplo.” (P2). Por outro lado, a literatura dá-nos a

conhecer a imaginação e a fantasia especulativa (Oliveira, 2007) como uma característica de alunos sobredotados. Logo, já seria de esperar que os participantes fizessem grande uso da imaginação.

É, ainda, necessário fazer uma ressalva nos resultados aqui analisados que se prende com alguma falta de consenso, sobretudo nos itens com uma média de resposta mais baixa, visível pelo elevado valor de desvio-padrão. Tal reforça a ideia de que cada aluno é diferente e, por isso, devem ser valorizados fatores idiossincráticos, respeitando as particularidades psicológicas, cognitivas e culturais (Antunes, 2008).

5. Análise qualitativa dos resultados encontrados na Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Fleith & Alencar, 2005)

À medida que os alunos faziam o preenchimento da Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Fleith & Alencar, 2005) foi-lhes também pedido que justificassem a resposta dada. Assim, para além dos dados quantitativos já apresentados, foi também possível explorar os mesmos objetivos que subjazem a presente investigação, mas desta vez com recurso aos itens da escala. Os resultados obtidos foram, novamente com recurso ao *software* NVivo, codificados de acordo com as categorias extraídas da literatura, também elas já conhecidas.

a. Necessidades psicológicas e sociais referidas pelos participantes

Necessidades psicológicas e sociais	Referências
Facilitar trocas sociais	2
Gerir próprias emoções	2
Integração num grupo de várias idades	1
Suporte emocional para o fracasso	5

Quadro 10. Necessidades psicológicas e sociais – categorias referidas

O quadro 10 permite-nos explorar, uma vez mais, as necessidades que o sistema de ensino vigente (ainda) não sacia nos participantes deste projeto. Tendo a escala um carácter mais fechado do que a entrevista, já seria de esperar que se obtivessem menos referências para as categorias previamente definidas. Ainda assim, foi possível constatar que cinco participantes, no decorrer do preenchimento da escala, confessaram sentir falta de mais apoio, em especial por parte do professor, nos casos em que experienciam o fracasso. Dois participantes assumiram sentir falta de algum tipo de intervenção que facilitasse a comunicação e as interações sociais. Dois participantes mencionaram a ausência de ajuda na gestão das próprias emoções, em especial em situações de *stress*, como é o caso, muito referido (cerca de seis referências num total de dez participantes), de situações em que não conseguem resolver um exercício. Apenas um participante sublinhou o interesse em tomar contacto com grupos de crianças ou jovens de várias idades, cujos interesses e competências sejam totalmente diferentes e ainda mais enriquecedores.

Os dados obtidos foram, também, analisados de forma detetar referências a necessidades académicas que os participantes quisessem manifestar.

b. Necessidades cognitivas/académicas referidas pelos participantes

Necessidades académicas	Referências
Aprender coisas novas	6
Autonomia (seleção de objetivos pessoais)	3

Clima de participação	6
Cuidados com a linguagem	7
Efetuar investigações	3
Estímulo para produção criativa	16
Flexibilização do tempo para realização de tarefas	6
Oportunidade de aplicar as suas competências	6
Oportunidade de partilha dos interesses e competências	5
Programas adaptados às habilidades	1

Quadro 11. Necessidades académicas – categorias referidas

À semelhança do quadro anterior (Quadro 10.), o quadro 11 permite dar a conhecer as necessidades sentidas pelos participantes, neste caso no âmbito académico.

Dos dados analisados, foi possível compreender que a necessidade de estímulo para a produção criativa, tema pilar da escala utilizada, foi o mais referido. Foi contabilizado um total de dezasseis referências no que toca a esta carência. Tal traduz-se sobretudo numa necessidade em poder resolver os problemas de forma diferente daquela que é ensinada. A necessidade de haver um maior controlo naquilo que é dito, e na forma como é dita, pelo professor ou pelos colegas foi referida sete vezes. Esta necessidade decorre, essencialmente, de uma má aceitação das ideias que estes alunos querem trazer para a sala de aula. Neste sentido, é de notar que a necessidade de haver um maior clima de participação foi referido seis vezes e a possibilidade

de usufruir de oportunidades para partilhar os seus interesses e competências cinco vezes. Ainda mais referidas, com seis referências cada, contam-se a necessidade de aprender coisas novas na escola, diferentes daquelas que estes participantes já tiveram curiosidade suficiente para pesquisar antes; a necessidade do tempo para a realização de tarefas ser mais flexível, atendendo aos ritmos de aprendizagem e de execução de cada aluno e, ainda, a oportunidade de aplicarem as suas competências, seja na resolução de problemas ou na oferta de sugestões que gostem de oferecer à turma.

Três participantes afirmaram sentir necessidade de uma maior autonomia e de efetuar investigações, capazes de complementar aquilo que consideram pormenores ensinados na sala de aula.

Um participante acrescenta a necessidade de serem criados programas adaptados às habilidades, não só às suas mas também à dos restantes alunos, conforme as necessidades, ritmos, interesses e capacidades de cada um.

Capítulo IV – Conclusões e Discussão

1. Indo ao encontro dos objetivos propostos

A partir do método utilizado foi possível retirar informações que vão ao encontro dos três principais objetivos propostos. O primeiro, de tomar conhecimento da opinião geral dos participantes sobre a escola. Tentou-se, para tal, saber qual a função que atribuíam à escola, o que mais os interessava e, pelo contrário, o que tornava esta apreciação da escola mais infeliz. Em termos gerais, os resultados permitem concluir que metade dos participantes considerou que a escola tinha como função ensinar os seus alunos, sobretudo aspetos com utilidade quotidiana e futura. Ainda assim, não merece ser desprezado o facto de alguns participantes atribuírem à escola uma função totalmente supérflua, como é o caso de agradar aos pais dos alunos.

No que toca à apreciação positiva da escola o destaque recai sobre aspetos mais ligados às aulas, nomeadamente às aprendizagens que a escola permite. Em menor grau surgem fatores associados ao convívio social. Ao invés destes dados, ainda que se pudesse esperar que a apreciação negativa fizesse referência a aspetos sociais, não deixa de ser curioso assinalar que, uma vez mais, o conteúdo académico exerceu maior influência nesta apreciação.

No que concerne às necessidades psicológicas e sociais, os dados obtidos, tanto nas entrevistas levadas a cabo como pelos comentários complementares ao preenchimento da escala, foi possível perceber dois principais aspetos. O primeiro conduz-nos a uma necessidade que os entrevistados fizeram notar e que se prende, essencialmente, com o pobre contacto social com os colegas de turma ou da escola. O campo social na sobredotação foi já descrito no capítulo que se dedica à caracterização destes alunos e reforça-se, assim, o fraco apoio que a escola consegue proporcionar a estes alunos. Subjacente a esta necessidade inserem-se outras também referidas pelos participantes, como o apoio na solidão, a construção de um sentimento

de grupo e a clarificação de regras de convívio. O segundo tópico remete-nos para o sentimento de fracasso, tão esmagador para alunos sobredotados (Paixão, cit. Senos & Diniz, 1998) e que não parece ser devidamente acautelado pelos professores, dado o elevado número de vezes que os alunos referiram sentir falta de suporte emocional que os ajudasse a lidar com o fracasso ou com o insucesso.

Fazendo a transição para o terceiro e último objetivo desta investigação, aquele que se centra no que acontece dentro da sala de aula, somos alertados para três principais necessidades académicas. Uma delas prende-se com a necessidade de aprender coisas novas. Tal leva-nos a crer que estes alunos precisam de aprender algo que transvaze os seus conhecimentos, que os desafie e cative a frequentarem um espaço que desenham como útil e prazeroso. Outra necessidade maioritariamente referida faz alusão à forma como colegas e mesmo o professor comunicam, muitas vezes num tom jocoso, que ofende a “vítima”, muitas vezes o próprio aluno. Por último, a necessidade do tempo para a resolução de tarefas ser flexibilizado é, igualmente, uma das carências mais referidas por estes alunos. As queixas apresentadas oscilam entre o tempo em demasia que é dado para a execução de algumas tarefas bem como o pouco tempo que é disponibilizado para que consigam pensar verdadeiramente, fazendo usufruto de todas as suas competências, para completarem uma proposta de trabalho.

2. Análise crítica

Os parágrafos que se seguem contêm algumas interrogações que a presente investigação suscitou. As conclusões anteriormente reveladas subentendem que os alunos entrevistados sentem que, de alguma forma, o sistema de ensino no qual estão integrados não satisfaz todas as suas necessidades. Em especial algumas que se adivinham extremamente importantes, dadas as suas características. A necessidade de serem estimulados para a produção

criativa, por exemplo, reveste-se de importância quando atendemos à elevada imaginação, fantasia especulativa, diversidade de formas com que resolvem problemas e à riqueza da vida interior (Oliveira, 2007). Através dela têm oportunidade de exprimirem muitas outras capacidades que lhes são características, como as supracitadas. A escola permite isso?

Pelas respostas obtidas parece que, em muitos casos, a resposta é negativa. Tal pode levar-nos a pensar no ensino homogeneizado que o sistema português implementou e acredita ser profícuo. Não só o caso português, como é sabido, mas praticamente todos os países industrializados tornaram o ensino obrigatório até aos quinze anos (Benavot, 2004). Contudo, esta massificação escolar, cujo apogeu traduz-se em acolher todos os cidadãos nacionais representa, ao mesmo tempo, o sinal mais claro da sua fragilidade (Azevedo, 2011). Este sistema obriga aqueles que não têm qualquer interesse a frequentar um espaço que não os agrada e, por outro lado, aqueles que têm uma curiosidade superior a frequentar o mesmo espaço, que não os estimula nem tão pouco os cativa. Mais do que isso, este modelo escolar uniformizado lida mal com as diferenças individuais (Azevedo, 2002). Torna-se normal o que é igual. Mas atenção, a igualdade, como redução antropológica, significa a mediocratização do homem, nivelando a sua condição e situação. A “massa” torna-nos despercebidos, incógnitos, sem identidade, porque nessa realidade, a massa não é constituída pela identidade de cada um dos seus elementos (Bastos, 2010). Tal como define Gasset (1989), “massa” traduz-se em homem médio. Deste modo, aquilo que era meramente quantitativo – a multidão – transforma-se em qualitativo: é a qualidade comum, é o mostrengo social, é o homem na medida em que não se diferencia de outros homens.

Posto isto, coloca-se a questão: a escola inclusiva dá espaço a determinados alunos para que expressem as suas capacidades exclusivas? Para que se auto superem? Já Nietzsche (cit., Carvalho, 2005) centrava o seu pensamento na necessidade de autossuperação do homem. Retomando os tempos atuais, Aires (2011) admite que as crianças têm direito a atividades que

captem a sua atenção, cativem a sua curiosidade e potenciem as suas capacidades. Uma vez mais, a escola atual permite isso? Parece-nos que se a resposta fosse positiva, então estaríamos perante a obrigatoriedade de oferecer um sistema educativo mais aberto, voltado para as minorias, desenvolvido à medida dos interesses e capacidades dos alunos. Tal não se verifica e, desta forma, retomamos à questão da medianização e igualdade, como bem recorda Guenther (2011). A autora critica a posição da presente pedagogia, voltada e limitando o seu ideal à média mas não ao máximo.

3. Limitações e implicações futuras

Quanto às limitações que fragilizam o presente estudo podemos assinalar alguns fatores de destaque.

Em primeiro lugar, o facto de estarmos perante um estudo qualitativo acarreta uma forte dose de subjetividade, tanto nos relatos dos participantes como na análise que é feita a estes dados, o que poderá debilitar o estudo em termos de fidelidade.

Em segundo lugar, a análise de conteúdo dedutiva pode levar-nos a crer que os participantes são forçados a responder de acordo com aquilo que a literatura sugere.

Por último, seria sempre benéfico recolher informações de um maior número de participantes. Ainda assim, dado se tratar de um estudo exploratório, é difícil aniquilar algumas destas limitações. Mas nem por isso deixa de ser importante abordar um assunto tão pouco estudado.

Numa ocasião futura seria aliciante entrevistar os professores, por forma a ganhar outro ponto de vista sobre o que consideram necessidades escolares específicas de alunos sobredotados e, possivelmente, o que está a travar a satisfação das mesmas. Simultaneamente, seria proveitoso entrevistar mais indivíduos com as mesmas características daqueles que

participaram neste estudo, mas sendo residentes doutras zonas do país e/ou de diferentes tipos de escola (e.g., escolas públicas *versus* escolas privadas). Assim, tentar-se-ia perceber se as necessidades mais apontadas neste estudo são, também, aquelas que alunos de outras escolas e de outras zonas relatam.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. M. (2011). *19 Argumentos para Reconst(ruir) a Escola Pública Portuguesa*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Alencar, E. M. L. S. (1993). Perspectivas e desafios da educação do superdotado. *Em Aberto*, 13, (60).
- Alencar, M. L. (1992). A identificação e o atendimento ao sobredotado. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 12, 22-27
- Alencar, M. L. (2007). Características sócio-emocionais do sobredotado: questões atuais, *Psicologia Em Estudo*, 12 (2), 371-378.
- Antunes, A. M. P. (2008). *O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: um programa de enriquecimento numa escola inclusiva*. Tese De Doutoramento. Braga: Universidade do Minho
- Azevedo, J. (2002). *O Fim de um Ciclo? A Educação em Portugal no Início do Século XXI*. Porto: Celta Editora.
- Azevedo, J. (2011). *Liberdade e política pública de educação. ensaio sobre um novo comportamento social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, Portugal.
- Bahia, S. & Trindade, J.P. (2012). Emoções na sobredotação: da teoria à prática. *Revista Amazônica*, 5, (3), 165-185.
- Bahia, S. (2011) Emoções e sobredotação na educação formal e não formal. *Revista Sobredotação*, 12, 192-211.
- Bahia. S. & Oliveira, E. P. (2013). Diferenças Individuais e Necessidades de Aprendizagem. In Veiga, F. H. (Org.). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação*. (pp. 583-631). Coimbra: Almedina.

- Bastos, F. J. R. E. M. (2010). *Arqueologia(s) do Poder. Espaço Público: Um Projeto Político, Antropológico e Poético*. Tese de Doutoramento. Porto: Faculdade de Filosofia, Universidade do Porto.
- Bell, J. (2004). *Como Realizar Um Projecto De Investigação* (3ª Edição). Lisboa: Gradiva.
- Benavot, A. (2004). La Globalisation des Systèmes éducatifs. *Sciences Humaines*, 153 (33), 36-38.
- Carvalho, J. D. (2005). Nietzsche e a Crítica ao Estado. *Educação e Filosofia*, 19 (37), 165-178.
- Eurydice (2007). *A Educação De Sobredotados Na Europa*. Lisboa: GEPE.
- Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. S. (2005). Escala sobre o Clima para Criatividade em Sala de Aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*(21)1, 085-091.
- Fleith, D., Almeida, L. S. & Peixoto, F. (2011). Validação da escala clima para a criatividade em sala de aula. *Estudos de Psicologia*, 28 (3), 307-314.
- Fleith, D. S., Almeida, L. S., Alencar, E. M. L. S. & Miranda, L. (2010). Educação do aluno sobredotado no brasil e em portugal: uma análise comparativa. *Revista Lusófona de Educação*, 16, 75-88.
- Gagné, F. (1985). Giftedness And Talent: Reexamining A Reexamination Of The Definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3), 103-112.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15 (2), 119-147.
- Gagné, F. (2008). Talent development: exposing the weakest link. *Revista Española de Pedagogía*, 66 (240), 221-240.
- Gasset, J. O. (1989). *A Rebelião das Massas*. Trad. Artur Guerra. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Gross, M. U. M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children*, (pp. 19-30). Waco: Pufrock.
- Guenther, Z. C. (2011). Alunos dotados e talentosos na escola: não podem esperar mais... *Revista Sobredotação*, 12, 50-66.

- Hollingworth, L. (1942). *Children above 180 IQ: Origin and development*. New York: World Books.
- Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted underachievement: Oxymoron or educational enigma? *Gifted Child Today*, 28 (2), 46-49.
- Kearney, K. (1996). Highly gifted children in full inclusion classrooms. *Highly Gifted Children*, 12 (4), 2-11.
- Landau, E. (2002). *Coragem de ser superdotado*. Trad. Sandra Miessa. Arte e Ciência: São Paulo.
- Laville, C. & Dionne, J. A. (1999). *Construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Artmed: Porto Alegre.
- López, C.S. (2006). *Configuración Cognitivo-Emocional En Alumnos De Altas Habilidades*. Tese De Doutoramento. Múrcia: Universidad De Murcia.
- Maia-Pinto, R. R. & Fleith, D. S. (2004). Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8 (1), 55-66.
- Mccoach, D. B. & Siegle, D. (2007). Factors that differentiate underachieving gifted students from high-achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47, (2), 143-154.
- Miranda, L., Almeida, L. & Almeida, A. (2010). O aluno sobredotado na escola portuguesa: que apoios educativos?. *Sonhar*, 5 (1), Pp.67-81.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: what does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22 (11), 10-17.
- Oliveira, E. P. (2007). *Alunos sobredotados : a aceleração escolar como resposta educativa*, Tese de Doutoramento em Psicologia - Área de Especialização em Psicologia da Educação, Braga: Universidade do Minho.
- Pereira, M. (2000). Sobredotação: A pluralidade do conceito. *Revista Sobredotação*, 1 (1 e 2), 147-177.
- Pocinho, M. (2008). Definição, Características E Educação De Alunos Sobredotados. *Revista Diversidades*, 5 (19), 6-8.

Pocinho, M. (2009). Superdotação: Conceitos E Modelos De Diagnóstico E Intervenção Psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 15 (1), 3-14.

Porter, L. (2009). Gifted children: meeting their needs. Adelaide: Small Poppies International.

Recomendação Do Conselho Da Europa, N° 1248 (1994). Retirado De: [Http://Assembly.Coe.Int/Main.Asp?Link=/Documents/Adoptedtext/Ta94/Erec1248.Htm](http://Assembly.Coe.Int/Main.Asp?Link=/Documents/Adoptedtext/Ta94/Erec1248.Htm)

Renzulli, J. S. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining A Definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (5), 180-184.

Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press.

Sattler, J. M. & Hoge, R. D. (2006). *Assessment of children: behavioral, social and clinical foundations*. (5th Ed.). San Diego: Jerome M. Sattler, Publisher, Inc.

Senos, J. & Diniz, T. (1998). *Crianças e jovens sobredotados: intervenção educativa*. Departamento de educação básica: Ministério da Educação, Portugal.

Shechtman, Z. & Silektor, A. (2012). Social competence and difficulties of children gifted compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34, 63-72.

Snyder, K. E., Malin, J. L., Dent, A. L., & Linnenbrink-Garcia, L. (2013, September 30). The message matters: the role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. *Journal Of Educational Psychology*. Advance Online Publication. Doi: 10.1037/A0034553

Terman, L. (1926). *Genetic studies of genius. volume i: mental and physical. traits of a thousand gifted children*. California: Stanford University Press.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca; Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial*. Conferência Mundial sobre NEE. Salamanca/Espanha: UNESCO.

Anexos

Anexo I

Guião de Entrevista

Dimensões	Objetivos	Exemplos de questões
I: Familiarização do aluno com o tema que irá ser explorado	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar as linhas gerais da investigação • Motivar o entrevistado • Garantir total confidencialidade dos conteúdos • Pedir autorização para gravação da entrevista • Recolha de alguns dados demográficos 	(Explicação oral)
II: Visão geral do aluno sobre a escola e, em particular, sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a visão que o aluno tem sobre a escola (quais as funções, importância, opinião pessoal) • Conhecer a visão sobre os métodos de ensino (os reais e os idealizados) • Conhecer a visão do aluno sobre o ambiente de sala de aula (real e idealizado) • Conhecer as expectativas do aluno em relação à escola 	<p><i>“Gostava que me falasses livremente da escola. Não tem de ser da tua escola, em particular. Aquilo que quiseses falar. Para que serve? Qual a sua importância? O que mais gostas? O que menos gostas? O que mudarias? E outras coisas que te apeteçam dizer...”</i></p>
III: “Escola enquanto ambiente estimulante” (exploração do domínio cognitivo)	<ul style="list-style-type: none"> • Atendendo às características cognitivas dos alunos sobredotados que a literatura evoca, perceber até ponto são reconhecidas/valorizadas/estimuladas na sala de aula, sob o olhar destes alunos • Compreender a visão que os alunos têm das aulas quanto à estimulação e motivação que as atividades realizadas e os métodos de ensino incitam • Explorar as atividades/metodologias que estes alunos consideram mais cativantes e significativas • Perceber se as suas necessidades cognitivas (aquelas que a literatura menciona) são satisfeitas em sala de aula ou o que poderia ser feito para as satisfazer 	<p><i>“Sentes que aquilo que é ensinado na escola é importante?”</i></p> <p><i>“E a maneira como as matérias são dadas, agrada-te?”</i></p> <p><i>“Os trabalhos realizados, são fáceis, difíceis, tens vontade de os fazer?”</i></p> <p><i>“Se pudesses mudavas alguma coisa?”</i></p>
IV: “Escola enquanto sinónimo de bem-estar e amigos” (exploração do domínio socio emocional)	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar se e o modo como o aluno vivencia as principais características socio emocionais que a literatura atribui aos sobredotados, que se aplica ao contexto de sala de aula • Compreender as principais emoções e sentimentos que a escola, em particular o contexto de sala de aula, desperta no aluno • Explorar as trocas sociais que a escola e o ambiente de sala de aula proporciona • Explorar sugestões e necessidades do aluno no campo socio emocional, aplicado ao contexto de sala de aula, e à escola, em geral. 	<p><i>“Como é que te sentes quando estás na escola e nas aulas?”</i></p> <p><i>“Gostas de conviver com os outros colegas?”</i></p> <p><i>“Sentes que és apoiado pelo teu professor?”</i></p> <p><i>“O que sentes se não consegues fazer algum trabalho?”</i></p>

“O que achas que deve ser feito para que os alunos se sintam bem na escola?”

V: Finalização da entrevista e agradecimento pela colaboração

- Agradecer a disponibilidade e participação
 - Responder a qualquer questão que o aluno queira colocar
-

Anexo II

ESCALA DE CLIMA PARA A CRIATIVIDADE EM SALA DE AULA

(Alencar & Fleith, 2005)

Nome:

Idade:

Data:

As frases que se seguem referem-se ao que acontece na tua sala de aula.
Faz, por favor, uma cruz na opção que te parece ser verdade para cada uma das frases.
Responde a todas as perguntas.

Coloca uma cruz no ☹ se **nunca** acontece.






Coloca uma cruz no 😞 se acontece **poucas vezes**.






Coloca uma cruz no 😊 se acontece **algumas vezes**.

Coloca uma cruz no 😄 se acontece **muitas vezes**.

Coloca uma cruz no 😊 se acontece **sempre**.

	NUNCA ☹	POUCAS VEZES 😞	ALGUMAS VEZES 😊	MUITAS VEZES 😄	SEMPRE 😊
1 – A professora dá atenção às minhas ideias.					
2 – Tenho oportunidade de participar em várias atividades.					

3 – As minhas ideias são bem aceites.					
	NUNCA 	POUCAS VEZES 	ALGUMAS VEZES 	MUITAS VEZES 	SEMPRE 
4 – Procuro fazer as tarefas de diferentes maneiras.					
5 – A professora pede-me para mostrar o meu trabalho aos outros alunos.					
6 – Acho-me criativo.					
7 – A professora dá-me o tempo necessário para pensar sobre uma história que tenho de escrever.					
8 – Uso a minha imaginação.					
9 – Os trabalhos que faço são divertidos.					
10 – Tenho muitas ideias.					
11 – Quando começo uma tarefa gosto de terminá-la.					
12 – A professora importa-se com o que tenho a dizer.					
13 – Gosto das matérias ensinadas.					
14 – A professora pede-me para pensar em novas ideias.					
15 – Aprendo coisas que realmente gosto.					
16 – Posso escolher o que quero fazer.					
17 – Fico tão envolvido(a) com as tarefas que nem me dou conta do que se passa à minha volta.					
18 – Aprendo muitas coisas.					

19 - A professora pede-me para tentar quando não sei a resposta a uma questão.					
	NUNCA 	POUCAS VEZES 	ALGUMAS VEZES 	MUITAS VEZES 	SEMPRE 
20 – Sinto orgulho em mim.					
21 – A professora pede-me para pensar em muitas ideias.					
22 – Pesquiso em livros quando quero saber mais sobre um assunto.					

Anexo III

Transcrição das entrevistas

Participante 1

Entrevistador (E): Qual a função e importância que atribuis à escola?

Participante 1 (P1): A função...eu acho que a única é aprender, mais nada. Fazer amigos é para esquecer. Os meus amigos são parvos e estúpidos e toda a gente que eu conheço que anda na minha escola são más pessoas. Aqui (no programa de enriquecimento) são pessoas verdadeiras. Fora daqui não acredito. Quer dizer, não acredito, não. Tenho a certeza!

A importância, como a função da escola, é de aprender. Eu não quero criar conflitos com ninguém por isso vou à escola e limito-me a aprender.

E: O que é que gostas mais na escola?

P1: As aulas que eu mais gosto, basicamente. Por exemplo, quando eu vou ao badminton às terças. Eu estou lá no badminton e não há ninguém que eu goste. Estou lá sozinho mas gosto.

E: E o que gostas menos?

P1: Os colegas porque gozavam comigo e faziam *bullying* psicológico. Isso aconteceu logo no início do ano. Aliás, em todos os anos desde que eu sou miúdo mas já estou habituado.

E: Se pudesses o que mudavas na escola?

P1: Primeiro: expulsava a maior parte dos alunos que estavam lá que não têm completamente nenhum respeito pelos adultos e pelos professores. Punha regras novas. Por exemplo, os castigos serem mais duros para eles aprenderem. Acho que era só isso que mudava...

E: Achas que o que os professores ensinam nas aulas é importante?

P1: Acho. Tenho ótimos professores só que são muito más pessoas.

E: A maneira como dão as matérias cativa os alunos?

P1: Cativa. Pelo menos a mim. Os meus colegas acho que se estão a “marimbar”. Depende do professor. Eu passei a detestar Matemática por causa da professora, eu antes adorava Matemática. Agora não me cativa nada. O professor de História, por exemplo, é engraçado e ensina-nos com vídeos, com resumos, embora eu goste mais de ler.

E: O que sentes quando estás na aula? Que estás a aprender ou, por outro lado, que estás a desperdiçar o teu tempo?

P1: Há muitas coisas em Matemática que não vão servir de nada.

E: Mas achas que são muito difíceis ou muito fáceis?

P1: Às vezes complicam demais uma coisa que é básica e às vezes facilitam demais para uma coisa que é muito difícil.

E: Sentes que a matéria apresentada na aula é um desafio ou algo aborrecido?

P1: A Matemática nem estou lá...Passo o que a professora diz mas nem sequer percebo nada do que ela está a falar.

E: Sentes que quando vais à escola aprendes coisas novas?

P1: Não...realmente só quando damos matéria e eu estou mais interessado. Eu aprendo...só que não é nada que me cative. Às vezes sei aquilo, é para o teste, estudo, faço aquilo, tiro boa nota e depois esqueço-me. Normalmente em História...aquilo só serve para cultura geral. Se for uma matéria menos importante faço o teste e esqueço-me.

E: Quais são as principais emoções e sentimentos que experimentas quando estás na escola e na sala de aula?

P1: Sinceramente é sofrimento. Eu escondo muito o sofrimento mas estou ali a batalhar...sofrimento mesmo. Nos intervalos e aulas. Por causa dos meus colegas e do mau ambiente. E com alguns professores, estar ali a aturar as bocas deles.

E: São para ti, essas bocas?

P1: Não são só para mim, é a violência com que eles falam com toda a gente. Saio da escola, chego a casa, estou bem. No centro de estudos, estou em sofrimento dependendo dos dias e dos miúdos que estão lá porque também há lá miúdos muito maus, mesmo.

No intervalo eu nem estou ao pé dos meus colegas. Vou para um beco que eles não conhecem

E: O que é que achas que podia ser feito para que os alunos se sentissem bem e gostassem de estar uns com os outros?

P1: Fazer uma escola só para meninos como nós (do programa de enriquecimento). Os colegas da minha escola vão aprender mais tarde, mas não é na escola...eles vão aprender com a vida.

Participante 2

E: Que função e importância atribuis à escola?

Participante 2 (P2): A função da escola é fazer as crianças desenvolverem-se. Não se pode comparar uma pessoa do primeiro ano, que acabou de entrar na escola, com uma pessoa que já está no 2º ciclo...desenvolve para melhor. E acho que a escola é praticamente ensinar as pessoas a serem melhores, ajudar no dia-a-dia, por exemplo, matemática, temos todos os dias matemática nas coisas de casa, fora da escola.

E: O que é que gostas mais na escola?

P2: Dos intervalos.

E: Porquê?

P2: Porque é onde posso conviver melhor com os meus colegas.

E: Dás-te bem com eles?

P2: Sim.

E: Com os da tua turma? Ou mais velhos? Ou mais novos?

P2: Não me costumo dar com mais velhos.

E: E o que menos gostas?

P2: As aulas de história.

E: Não gostas de História? Ou da professora?

P2: Também é da professora...está sempre a embirrar com toda a gente. Faz testes difíceis. Até os pais já implicaram com a professora.

E: Achas que se fosse outra professora, gostavas mais da matéria?

P2: Acho que sim, depende dos professores e como dão a aula, também.

E: Se pudesses, o que mudavas na escola?

P2: Punha uma piscina. E que fizessem um pavilhão com divertimentos e jogos, onde pudéssemos ir nos intervalos e depois nas aulas melhorar os...os objetos da sala de aula, os computadores.

E: Gostas dos intervalos mas achas que faltam atividades?

P2: Sim, os intervalos só tem campos de futebol, e não tem atividades. Somos nós que temos de trazer coisas de casa para fazer.

E: Sentes-te motivado pelas matérias que os professores dão?

P2: Há matérias interessantes e outras menos interessantes. As s mais interessantes estou mais motivado, como deve ser normal. As matérias que não são assim tão interessantes tento...ou naquelas que não sei...tento pedir a ajuda do professor e...também falar com os meus colegas, mas não é alto, assim pouquinho.

E: Sentes que o professor ajuda quando pedes apoio?

P2: Sim algumas vezes sinto, mas às vezes nem vão lá.

E: Só a ti ou aos colegas no geral?

P2: Não é só a mim, a alguns colegas também. Mas os professores têm os seus preferidos...

E: Sentes que aquilo que é dado na escola é importante, ou às vezes pensas "para que é que estou a dar isto?"

P2: Há várias disciplinas que são importantes, mas há outras que fico a pensar isso...porque é que dão isto?

E: E porque é que isso às vezes acontece?

P2: Em inglês eu já sei a maior parte das coisas, eu acho que algumas é porque não sei para o que pode ser útil, para o que é que vão servir quando crescer.

E: A maneira como dão as matérias cativa os alunos?

P2: Sim, alguns. Há uns que dão a matéria melhor. Outros que nem tanto.

E: Os trabalhos que realizas...são fáceis de fazer ou difíceis? Tens vontade de os fazer?

P2: São médios.

E: Sentes que são um desafio?

P2: Há uns mais difíceis...

E: Gostas desses mais difíceis ou dos mais fáceis?

P2: Quando fico lá muito tempo começa a ficar uma seca...Os fáceis nós fazemos em 5 minutos ou menos e continuamos com a matéria.

E: Se pudesses mudar alguma coisa na sala de aula, o que seria?

P2: Mudava alguns professores.

E: Quais são as características dos professores que menos gostas?

P2: A minha professora de história está sempre a refilar. Houve um dia em que eu acabei um exercício e cruzei os braços e fiquei à espera que a professora desse mais exercícios e a professora começou logo a dizer "Não podes fazer isso porque estás a falar com não sei quem..." Não estava a falar com ninguém. A professora às vezes exagera.

E: Isso acontece muitas vezes? Ficares à espera que os teus colegas acabem exercícios que tu já acabaste?

P2: Não, acontece poucas vezes.

E: Quando isso acontece, quando tu acabas primeiro que os teus colegas, descansas ou fazes outras coisas?

P2: Às vezes descanso...eu trago sempre um caderninho onde faço desenhos, uns textos às vezes...

E: É isso que gostas de fazer nesses espaços livres?

P2: Sim...

E: Não gostavas que os professores te pusessem a pensar noutras coisas, por exemplo?

P2: Também podia ser.

E: Como é a tua relação com os colegas na sala de aula?

P2: Há colegas que são melhores para mim e outros não tanto. Um dia um colega meu disse que toda a gente me detestava e não percebi bem porque é que ele disse aquilo do nada, mas a seguir disse que eu não tinha amigos...E depois eu perguntei como é que eu não tenho amigos se toda a gente fala comigo...e ele disse uma coisa é ser amigo, outra é fingir ser. Mas agora acho que já estou melhor, já tenho mais amigos.

E: Quais são as principais emoções e sentimentos que experimentas quando estás na escola e na sala de aula?

P2: Às vezes sinto alegria, outras vezes tristeza...

E: Quando é que sentes alegria?

P2: Quando estou com toda a gente, estamos a fazer alguma coisa interessante...e quando toda a gente está feliz.

E: E quando sentes o contrário?

P2: Quando estou sozinho. Às vezes fico sozinho nos intervalos.

E: E porque é que isso acontece?

P2: Os meus colegas têm vários divertimentos que eu não gosto. Eu sou um bocadinho diferente nesse aspeto e também quando tive uma lesão no pé, há pouco tempo, não conseguia fazer quase nada com eles.

E: O que é que achas que podia ser feito para que os alunos se sentissem bem e gostassem de estar uns com os outros?

P2: Eles dão-se bem mas às vezes discutem porque acontece uma coisa que o outro fez e o outro não gostou. Há dois colegas meus que ficam de lado porque...eu também nunca percebi porquê mas...é por serem também diferentes. Muito diferentes. Por exemplo há lá um colega meu que gosta de cantar ópera, tem outros interesses...que os outros não gostam.

E: E achas que é importante que os alunos deixem de olhar só para aquilo que diferencia cada um? Achas que os alunos e os teus colegas ainda deixam de parte aqueles colegas que eles acham que não são como eles?

P2: Eles ainda deixam de parte...e acho que não é bom. Eu também não gostava de ficar de parte. Sentia-me triste.

Participante 3

E: Que função e importância atribuis à escola?

Participante 3 (P3): Acho que a escola é importante porque serve para nós aprendermos muitas coisas. Primeiro, temos de aprender matemática porque matemática está em todo lado...nós precisamos muito da matemática para viver. Para contar dinheiro, para ver as horas...precisamos de matemática para muita coisa. Depois, é muito importante o português porque...se nós não tivermos internet e precisarmos de escrever uma carta, se nós tivermos a escrever mal depois a outra pessoa pode não perceber. E o estudo do meio também é muito importante porque depois pode haver uma catástrofe natural e a gente não sabe...e às vezes as pessoas apanham cogumelos venenosos e comem-nos porque não sabem nada de estudo do meio.

E: O que é que gostas mais na escola?

P3: Quando a professora dá expressão plástica.

E: E o que gostas menos?

P3: Matemática...odeio! Sou péssima! A semana passada a professora passou um exercício no quadro e eu tive quatro dias para tentar resolver o exercício. E ao fim dos quatro dias consegui...com muita ajuda.

E: Mas foste só tu ou os teus colegas não conseguiam?

P3: Os meus colegas não conseguiram à primeira mas à segunda conseguiram e eu não...

E: Ficaste muito triste?

P3: Um bocadinho...

E: Sentes-te motivado pelas matérias que os professores dão?

P3: Sim, explica melhor que a professora do ano passado. A do ano passado não explicava nada...

E também temos a escola virtual, que oferece *pens* e coisas assim para a gente aprender, porque assim vamos ter muito mais conhecimento. Vamos aprender o dobro que aprendemos o ano passado.

A nossa professora de primeiro ano também dava assim muitas coisinhas. Metia-nos a ver coisas no computador, a pesquisar. O terceiro e o quarto ano pesquisavam no computador.

E: E tu gostas?

P3: Sim, gosto.

E: Os trabalhos que realizas...são fáceis de fazer ou difíceis? Tens vontade de os fazer?

P3: Alguns são fáceis, outros são muito difíceis. Cada vez que os meus amigos e eu um exercício novo, a professora mete na escola virtual e ficamos lá uma hora a aprender.

E: E gostas quando é assim difícil?

P3: Sim, porque é um desafio. Quando é muito fácil não tem lá muita piada.

E: Então apetece-te fazer coisas mais difíceis, é?

P3: Sim, para estar ali um bocadinho a pensar, a usar o cérebro...

E: O que é que tu sentes se, por exemplo, não consegues fazer algum trabalho?

P3: Na maior parte das vezes dá-me vontade de chorar...

E: E o professor quando te vê assim, diz alguma coisa?

P3: Às vezes diz essas coisas (comentários do género: “Não acredito que não estás a conseguir”) e depois ajuda-nos, outras vezes, explica as coisas muito explicadinhas e depois

diz também ao segundo ano, se eles alguma vez apanharem um exercício parecido como é que devem fazer. A professora é muito boa para ensinar.

E: Quais são as principais emoções e sentimentos que experimentas quando estás na escola e na sala de aula?

P3: Sinto-me bem. Sinto que estou a aprender mais do que sabia antes. E que estou como se estivesse fora da Terra, no mundo da aprendizagem.

Participante 4

E: Qual a função e importância que atribuis à escola?

Participante 4 (P4): Se não houvesse mais nada onde pudéssemos aprender, sim (era importante). Mas há livros. A única coisa para que a escola serve é para os pais ficarem contentes pelas notas dos filhos (imita, em tom irónico, pais a elogiarem o filho pelas notas). Se os testes forem difíceis os professores têm de dar más notas, depois os pais ficam tristes, então a escola faz testes fáceis para os pais não ficarem tristes.

E: Tu disseste que se não houvesse mais nada que a escola, a escola serviria para isso. Mas como há coisas...que coisas são essas?

P4: Documentários, internet...

E: E tu gostas mais de aprender por onde? Pela escola ou pelos outros?

P4: Pelos outros. A maior parte das coisas que eu aprendo na escola, sem contar com o Português, porque isso é irritante, eu já sabia porque tinha lido ou ouvido. Uma vez numa daquelas coisas de matemática, aquilo é difícil e saiu uma pergunta que ainda não tínhamos dado mas eu sabia.

E: E os outros colegas?

P4: Ninguém sabia.

E: Então para ti a escola fica um bocado desvalorizada porque só serve para dar boas notícias aos pais, é?

P4: Sim. Mas também serve para conhecer amigos. Mas também há amigos irritantes, quer dizer não são amigos porque são irritantes.

E: Sentes que aquilo que é dado na escola é importante, ou às vezes pensas "para que é que estou a dar isto?"

P4: Algumas são seca. Os professores são seca. Eu gosto de desenhar, só que depois com a professora de EVT temos de estar a desenhar cabelos e penteados. E depois a professora pede para desenharmos penteados e eu desenho, e depois ela diz que tenho de desenhar todos os cabelos da cabeça e eu digo que há milhões de cabelos e ela diz que afinal não é preciso estar a desenhar todos.

E: Gostavas de aprender coisas novas que sentes que não aprendes?

P4: À exceção das ciências gostava. Só em ciências é que eu aprendo coisas...e em história um bocadinho.

E: E porque é que sentes que nas outras não aprendes?

P4: Porque já sei. Porque também às vezes eu leio os livros para a frente quando não tenho nada para fazer.

E: Durante as aulas?

P4: Sim, quando eles ainda estão a fazer os exercícios.

E: Não gostavas que nesse espaço a professora te desse novos exercícios ou assim?

P4: Os novos exercícios são todos iguais...queria diferentes.

E: Diferentes como?

P4: Mais difíceis.

E: Os trabalhos que realizas...são fáceis de fazer ou difíceis? Tens vontade de os fazer?

P4: São fáceis. Em português eu tenho piores notas porque a professora não sabe explicar. Ela diz assim, leiam estas páginas e façam os exercícios e há pessoas que nem leram as páginas. A média de português da turma desceu de 15 para 12 com a chegada da nova professora de português.

E: E nas outras disciplinas, achas que são fáceis ou difíceis?

P4: São fáceis.

E: Gostavas que fossem mais difíceis?

P4: Sim.

E: Porquê?

P4: Era mais "fixe".

E: Se pudesses mudar alguma coisa na sala de aula, o que mudarias?

P4: Não ensinar mentiras. No terceiro ano: "As pessoas têm 5 sentidos", este ano "As pessoas têm 6 sentidos" e eu disse que aquilo tinha sido o que eu disse no terceiro ano. Isso é muito irritante, e eu pergunto porque é que não deram isso logo no terceiro ano e os professores dizem que é porque nós não tínhamos capacidade.

Não ter limite de palavras nas redações. Eu tinha uma redação onde podia ter 18 mas tive 16 porque tinha 3 palavras a mais. E outra coisa, eles (os professores) começam a ralhar comigo e a dizer que eu podia ter boa nota se não tivesse posto tantas palavras e eu assim: se eu tivesse posto tantas palavras teria um texto com cento e tal palavras.

Outra coisa que se deve mudar: não convencer as pessoas que são inteligentes. Eles (a escola) querem passar do segundo lugar para o primeiro, no sexto ano, e fazem pressão nos miúdos do 5º, porque com estes alunos do 6º ano eles já não conseguem fazer nada.

Outra coisa, não pôr toda a gente no quadro de honra. Eles põem toda a gente...eles põem uma pessoa que teve suficiente no comportamento e suficiente nas notas. E eu pergunto porque é que não estou lá se tive bom no comportamento e excelente nas notas, mas eles não gostam de mim.

E: Achas que eles vão por aí?

P4: O professor do primeiro ciclo é bem capaz disso. E depois eles criaram uma coisa que é enriquecimento, que é para as pessoas com QI alto, supostamente, e depois metem lá uma miúda que apenas tem boas notas porque fica até à meia-noite a estudar.

E: Achas que essa atribuição do quadro de honra e disso tudo não é benéfico?

P4: Sim, é só para os pais dizerem que os filhos são muito inteligentes. E eles já perceberam que a minha mãe não é assim e então já não têm de me pôr no quadro de honra e assim porque sabem que a minha mãe não liga.

E: Como é a tua relação com os colegas na sala de aula?

P4: Na sala eles puseram-me à frente, ao pé da mesa do professor, que é normalmente onde põem os alunos mal comportados. Mas puseram-me ali para eu fazer perguntas e não perturbar a inteligência dos outros alunos. Puseram-me à frente do professor em privado e não para a turma toda, para não os perturbar. Eles sabem que as minhas dúvidas não são dúvidas normais.

E: Gostavas de poder partilhar com a tua turma aquilo que sabes ou tens dúvida?

P4: Sim, como eu na aula de português, na apresentação, vou fazer sobre o "*brain games*" vou aproveitar para dizer coisas que eles não me deixam.

E: Se pudesses escolher um lugar, onde é que gostavas de ficar?

P4: Eu acho que estou bem...eu gostava deste lugar mas se pudesse dizer perguntas em voz alta.

E eles dizem assim, quando querem dizer que tiveram uma nota muito boa, "os professores disseram que eu tive uma nota melhor do que a tua". Os professores quando querem dizer a alguém que são muito espertos dizem "tiveste uma nota melhor que a Y (nome do P4)". Isso é muito irritante.

E: Acontece sempre isso, eles comparam-te sempre?

P4: Sim, e depois eu digo "e qual é o mal?" e eles dizem "só tiveste (e dizem a nota que tive, abaixo da deles)". Os outros alunos é...uma vez a X disse assim...nós se tivermos que fazer um teste que é assim...normalmente eu gosto de...eu não estudo para saber se a professora ensina bem ou não. Desci de 17 para 16, pronto. E depois eles começaram a fazer uma grande catástrofe e não sei quê. E a X também desceu porque eu também lhe disse para fazer isso. Mas ela depois deixou de fazer porque os pais disseram que lhe davam um canal novo se ela aumentasse a nota. Desta vez eu estudei um bocado...mas eu era assim em casa "isto é tão irritante...vou tocar piano!"

E: Preferes fazer outras coisas mais interessantes do que estudar as coisas da escola?

P4: Mas porque é que nós perdemos tanto tempo nas aulas? Nós aprendemos se estudarmos em casa, podemos fazer coisas melhores. Se eles querem ensinar aquelas coisas que ensinam só na escola, não mandem também para casa, onde podemos fazer coisas. As aulas da professora de português é como estudar em casa...é muito irritante.

E: É fácil fazer amigos na escola?

P4: Os que tenho...dois e não são melhores amigos.

E: E fora da escola?

P4: Ahh...aí já tenho. Mas vivem um bocado longe...

E: Lá na escola, como é que é? Costumas estar com colegas ou sozinha?

P4: Costumo estar com uns colegas menos quando vão para o ténis...e nessa altura eu vou para o espanhol. Prefiro estar em atividades do que estar com colegas que são parvos...as raparigas estão sempre...elas todas juntas já inventaram uma mentira para eu ter suficiente naquele período, acreditas? Elas inventaram uma mentira e depois a professora perguntou em quem é que devia acreditar, numa pessoa ou em sete...e eu "Numa!". E a professora "em sete".

Participante 5

E: Qual a função e importância que atribuis à escola?

Participante 5 (P5): A escola serve para nós aprendermos.

E: E achas que é importante andar na escola?

P5: Sim, porque senão não sabíamos escrever e não tínhamos trabalho porque não sabíamos ler nem escrever.

E: O que é que gostas mais na escola?

P5: Quando nós aprendemos coisas sobre o estudo do meio. E matemática, também.

E: E o que menos gostas?

P5: Do português.

E: Gostas de ir às aulas e aprender? E das matérias que os professores dão?

P5: Sim.

E: E achas que as matérias são fáceis ou difíceis?

P5: São difíceis. É assim quando nós estamos no primeiro ano a aprender as letras dizemos que é difícil, mas quando estamos no segundo já achamos isso mais fácil. Mas cada vez as matérias são mais difíceis.

E: Mas tens vontade de aprender, mesmo sendo difíceis?

P5: Sim.

E: Se pudesses mudar alguma coisa na sala de aula ou nas disciplinas, mudavas?

P5: Trabalhos diferentes...não sei bem, mas que não sejam muito difíceis.

E: Achas que tu e os teus colegas sentem que são muito difíceis?

P5: Sim.

E: Como é que te sentes com os trabalhos muito difíceis? Tens ajuda do professor?

P5: Sim, o professor ajuda.

E: É fácil fazer amigos na escola?

P5: É um bocadinho fácil. Às vezes deixam-me de lado...

E:Porquê?

P5: Não sei...

E:Não vais ter com eles?

P5: Às vezes...

Participante 6

E: Qual a função e importância que atribuis à escola?

Participante 6 (P6): A função da escola, na minha opinião, é ensinar...A minha opinião sobre a escola é má porque a maioria dos professores não faz o trabalho devido. Não é necessariamente por culpa do professor, mas às vezes a culpa também é da turma. Na minha turma nós normalmente, ou nos portamos bem e damos a matéria ou começa toda a gente a portar-se mal.

E: O que gostas mais na escola?

P6: Eu gosto porque nós aprendemos sempre curiosidades que ajudam sempre a nossa cultura geral. Não é aprender, aprender mesmo... são curiosidades.

E: Onde é que aprendes mesmo a sério?

P6: Eu oiço as conversas de toda a gente, assim que eu acho importante. Se estiverem a falar de uma coisa tipo...ontem um ponte caiu, morreram 500 pessoas. Então eu estou a ouvir e já sei tal, tal, tal. Se for uma conversa privada eu afasto-me. Metade das coisas que eu aprendo são disso.

E: Então consideras que as coisas importantes não aprendeste na escola?

P6: Para aí um terço, talvez, eu aprendo na escola.

E: E gostavas de aprender mais coisas e coisas importantes na escola?

P6: Eu acho que nós...acho que a escola, a escola ensina o geral e eu acho que isso é bom...faz o trabalho dela. Mas acho que toda a gente devia querer saber mais. Fazendo, por exemplo, o que eu faço. Tentando descobrir coisas sem ser na escola. Mas acho que a escola, cumprindo o programa, não há espaço para mais curiosidades. Se houvesse não me importava.

E: E o que menos gostas?

P6: Na minha escola, sinceramente, a minha professora de matemática. Nós agora estamos com um professor substituto. Mas ela é assim: início do ano...(dá exemplo de situações em que a professora é corrigida pelos próprios alunos, em especial pelo entrevistado).

E: Se pudesses o que é que mudavas na escola?

P6: Metade dos professores que não são competentes mandava para a rua e aqueles que são competentes eram trazidos para a escola.

E: Achas que aquilo que é ensinado na escola é importante?

P6: Acho, mas depende um bocadinho da matéria. Por exemplo, em português acho que não é muito importante aprendermos lá porque se nós já sabemos falar, desde que nos entendam não temos de aprender a falar bem.

E: E a maneira como as matérias são dadas na escola, está adequado?

P6: Depende de vários fatores...do professor, da disciplina, do programa.

E: Como é que te sentes quando é proposto um trabalho em sala de aula? É fácil ou difícil?

P6: Depende da disciplina. Em matemática a professora manda fazer um exercício. Eu acabo e pergunto: 'stora, o que é que posso fazer agora? Nessas situações eu acho que o trabalho só me ajuda a aperceber a matéria e como ajuda os outros alunos a perceber a matéria e a ter melhores notas.

E: Acontece tu ou outras pessoas acabarem mais cedo e terem de estar à espera dos outros?

P6: Nas outras disciplinas, sim. Em matemática não. Porque o professor, louvado seja, mandava-me fazer exercícios e eu agradeço eternamente porque foi graças a ele que eu tirei 98 e 96% a matemática este ano.

E: Mas ele manda-te fazer mais exercícios que os outros?

P6: Sim.

E: Para ocupar o tempo em que os outros alunos estão a acabar o exercício?

P6: Sim, e também quando está a corrigir.

E: Se pudesses mudar alguma coisa na sala de aula, o que é que fazias?

P6: Tirava metade daqueles alunos e punha outra metade. Eu acho que se devia fazer assim: três turmas, uma para as pessoas com necessidades especiais, tenho um colega assim, outra para os alunos que têm 60% e 70%, aqueles que estão na média, e depois outra para aqueles que aprendem mais facilmente.

E: O que é que diferenciava cada turma?

P6: Por exemplo, na necessidade especial demorava-se mais tempo a dar a matéria, investia-se mais tempo e não havia só um professor por disciplina. Na normal dava-se o programa como se calhar se dá hoje. Depois com os "especiais" dava-se com menos pormenores, mais centrado no essencial e com menos coisas à volta.

E: E naquela terceira turma?

P6: Por exemplo em história, agora estamos a dar a revolução francesa. Estamos há três aulas nisto...Por exemplo na turma especial davam-se cinco aulas, na normal três e na nossa dava-se uma ou duas. Teríamos mais tempo para dar coisas novas.

E: É fácil fazer amigos na escola?

P6: Não...porque temos bastantes pessoas que se suicidam por causa da escola.

E: O que é que sentes quando estás na escola e vês lá vários colegas?

P6: Depende do colega, tenho um colega meu que é muito meu amigo e nós damo-nos super bem e então no intervalo estou sempre com ele. Tenho outros três que só falam de GTA.

Depois as raparigas sinceramente são complicadas...Um dia eu disse a uma rapariga que as calças que ela usava ficavam-lhe muito bem e ela disse para eu não falar mais com ela.

E: Mas sem ser esses colegas em particular, achas que é fácil fazer amigos na escola?

P6: Sim, depende também da pessoa...

E: Gostas de estar com os teus colegas, ou gostas e estar com colegas mais velhos ou mais novos?

P6: Isto é muito complicado...por exemplo o X e X são mais novos e eu gosto de estar com eles. Mas também tenho um amigo do meu pai com quem eu janto todos os anos e gosto muito de falar com ele. Mas também gosto de estar com os meus colegas. Depende das mentalidades...e dos interesses.

Participante 7

E: Qual a função e importância que atribuis à escola?

Participante 7 (P7): Acho que o papel da escola é importante.

E: Qual é esse papel?

P7: É dar-nos conhecimento úteis para o nosso futuro.

E: O que é que mais gostas na escola?

P7: Gosto de estar com os meus amigos no intervalo e também gosto das aulas de EV e ET.

E: E o que menos gostas?

P7: Não gosto muito da diretora de turma e da professora de educação física.

E: Achas que aquilo que é ensinado na escola é importante?

P7: Sim.

E: Achas que são muito fáceis ou muito difíceis?

P7: Depende. Tenho mais facilidade em matemática mas no português tenho dificuldades.

E: E nessa em que tens mais facilidade, gostavas de aprender coisas mais avançadas ou achas que está bom assim?

P7: Acho que está bem...Acho que a matemática está bem distribuída para os anos e pela matéria.

E: É fácil fazer amigos na escola?

P7: Sim, tenho vários amigos diferentes e eles ajudam-me cada uma à sua maneira. E isso é importante para a minha personalidade.

E: Então no geral sentes-te bem na escola?

P7: Sim.

Participante 8

E: Qual a função e importância que atribuis à escola?

Participante 8 (P8): Eu atribuo à escola uma função de aprender. De nós termos tempo para saber coisas que quando crescermos ter um bom rumo e conseguirmos ser pessoas boas, que consigam ter um bom emprego, boas coisas...uma boa vida. Uma vida que como certas pessoas não têm. Há pessoas que pensam que se não andarem na escola estão melhor, mas eu não concordo.

E: O que é que mais gostas na escola?

P8: Gosto de coisas que nós fazemos lá na escola, como estudar estudo do meio, é a minha disciplina favorita; do recreio e temos uma coisa que no recreio da manhã e no da tarde nós podemos ir à biblioteca ver um filme ou ler um livro. E depois nós podemos...nós fazemos coisas quando acabamos. No recreio, por exemplo, fazemos coisas engraçadas. Nós podemos imaginar que estamos num sítio ou noutro.

E: Costumas fazer isso com os teus colegas?

P8: Não costumo dar-me com os meus colegas, porque tenho um irmão e não me dou muito com os meus colegas. Acho que é possível nós conseguirmos melhorar...melhorar as nossas notas, o que nós fazemos e devemos ter confiança em nós próprios para termos bons exemplos na escola.

E: E o que menos gostas?

P8: Pessoas...umas certas pessoas! Há umas pessoas na minha escola que fazem mal, fazem como se a lei fosse a guerra. Uma vez, uma pessoa bateu numa menina e aconteceu mesmo isso que eu estava a dizer. Ele fez mal mas depois disse que aquilo era normal, que aquilo acontecia muitas vezes e por isso era normal.

E: E isso acontece muitas vezes?

P8: Uns dias acontece muitas vezes, noutros acontece poucas. Mas não há um dia em que não aconteça.

E: E para além disso, há mais alguma coisa que não gostes tanto na escola?

P8: E uma disciplina...que é uma das disciplinas mais importantes, mas não queria dizer.

E: O que é que mudavas na escola, se pudesses?

P8: Proibia de bater. Se batessem levavam suspensão ou outro castigo qualquer. Se eu conseguisse mudar a escola, fazia com que essa certa disciplina fosse dada com mais calma. Por exemplo, nas férias da páscoa tivemos duas semanas de férias e deram-nos...acho que nos deram 30 fichas para fazer que eram de preparação para o teste. Eu acho que é um exagero, ainda por cima as fichas eram preparatórias para teste. Eu sei que para a próxima tenho exame mas se forem muitos trabalhos nós começamos a fazer aquilo, começamos a aprender e depois esforçamo-nos tanto naqueles que podemos esquecer os outros. Aplicamos toda a inteligência àqueles testes que nos deram que quando chega o momento mais importante...esqueço-me tudo porque me esforcei tanto tanto...eu memorizo tudo mas quando for aquilo. Por exemplo para um menino do primeiro ano 100 mais 100 é 200, mas eles têm que pensar porque senão...imagina eles pensam, pensam depois escrevem a resposta. E quando já está deixam e esquecem porque têm de ter tempo livre para brincar.

E: Achas que é importante esse tempo para brincar?

P8: Acho que é muito importante. Não nos devem pressionar muito para aprender porque depois esquecemo-nos de tudo. Por exemplo, estudo tão depressa que depois quando acabamos e corrigimos e está tudo certo esquecemo-nos. Esquecemo-nos porque...é por isso que eu faço dia sim, dia não.

E: Achas que aquilo que é ensinado na escola é importante? É fácil, é difícil?

P8: Alguma é fácil, outra é difícil. Eu acho que todas são importantes.

E: Quando sentes que é fácil, o que é que acontece?

P8: Começo a fazer, tenho orgulho em fazer, gosto de fazer. Como por exemplo...ok eu vou dizer: eu não gosto muito de matemática! Mas um dia tinha um trabalho para fazer porque até era fácil e eu gosto de gráficos e tabelas. Então eu fiz uma tabela e um gráfico que a professora pediu. Entretanto tivemos de fazer outro trabalho porque a professora de português chegou. Então eu não cheguei a dar o trabalho mas fiquei orgulhoso porque consegui fazer o trabalho com as orientações que a professora deu.

E: Sentes que muitas vezes a professora dá um apoio importante?

P8: Muitas vezes mas há uma professora que não dá apoio. Por exemplo, há uma professora que nem dá apoio. Se uma pessoa faz um erro ela mostra à turma toda. Ela uma vez pressionou-me um bocadinho porque eu tenho má letra a escrever. Ela pressionou-me, pressionou-me...acabou por rasgar umas folhas. Ela gritou, pressionou, eu chorei um bocadinho. Eu comecei a chorar e ela em vez de dizer desculpa, não devia ter feito isso. Ela disse para eu pressionar o lápis, para borrar o papel. Eu acho que aquela professora...faz com que...faz como se...como se as pessoas se sentissem mal. Eu acho que aquela professora pode ser uma boa professora e estar a pensar...ela não me ofendeu e por isso é que eu ainda acho bem dela...acho que é uma maneira que ela usa para fazer com que as pessoas estudem.

E: É fácil fazer amigos na escola?

P8: Na minha não, mas noutras escolas é.

E: Porque é que é difícil fazer amigos na escola?

P8: Bem, as pessoas estão habituadas àquele ambiente e as pessoas podem não estar. Então se se quer juntar uma pessoa que está habituada a uma que não é como juntar amarelo com vermelho, dá laranja não é? Então nós juntamos o amarelo, depois juntamos o vermelho, ficam aí um bocadinho e depois dá laranja.

E:E para ti é fácil?

P8: Não é muito.

E: Porquê?

P8: Não arranjo muito e depois...Algumas pessoas só querem amigos para terem amigos...só por quererem coisas deles. Só por quererem ter uma boa pessoa que as ajude. (Dá exemplo de como acaba por ficar sempre sozinho, localizando na mesa o espaço onde costuma estar e onde os restantes colegas estão)

E: O que é que achas que é preciso fazer para que os meninos se sintam bem na escola?

P8: Eles devem não fazer coisas que...é mais ou menos o que eu disse antes...Não lutar.

Participante 10

E: Qual a função da escola?

Participante 10 (P10): Ensinar-nos conteúdos que nos enriquecem culturalmente e, em muitos casos, podem ser úteis no futuro.

E: Que importância lhe atribuis?

P10: A escola é importante pois equilibra o lazer necessário a qualquer criança (convivência nos intervalos, etc...) com a aprendizagem e a disciplina.

E: O que mais gostas na escola?

P10: De dar voltas à escola com os meus amigos; das aulas de história, educação física, EV e ET.

E: E o que menos gostas?

P10: Das aulas de educação para a cidadania e de música.

E: Sentes que aquilo que é ensinado nas aulas é importante?

P10: Sim, na maioria dos casos.

E: A maneira como as matérias são ensinadas são do teu agrado?

P10: Sim, na maioria das disciplinas.

E: Sentes-te motivada para ir para as aulas?

P10: Sim, exceto para aquelas de que não gosto.

E: Os trabalhos propostos são fáceis ou difíceis? Tens vontade de os fazer?

P10: Na maioria dos casos, sim e sim, mas há sempre exceções.

E: O que sentes quando estás na sala de aula?

P10: Depende da aula que estou a ter, mas, muitas vezes, sinto-me entusiasmada pelas novas aprendizagens.

E: Sentes que és apoiada pelo teu professor?

P10: Tenho vários professores, mas, em geral, sinto que todos me apoiam.

E: Gostarias de mudar alguma coisa?

P10: Sim, gostaria que fossem concebidos exercícios adaptados aos diferentes ritmos de trabalho e de interiorização de novas matérias. Penso que, dessa forma, o desempenho de todos os alunos seria mais acentuado.

E: Como é que te sentes quando estás na escola?

P10: Sinto-me sortuda, porque sei que nem todos têm acesso à educação, e que, quando for adulta, vou olhar para atrás e pensar que tive uma boa infância, em grande parte passada na escola.

E: É fácil fazer amigos na escola?

P10: Sim.

E: Gostas de conviver com os teus colegas?

P10: Muito. Adoro conversar e com os amigos há sempre assunto.

E: O que achas que deve ser feito para que os alunos se sintam bem na escola?

P10: Não devem ser feitas pelos professores comparações do desempenho dos alunos na presença destes, sobretudo quando um dos alunos em questão tem dificuldades na disciplina;

os professores não devem demonstrar preferência por um ou mais alunos; deve ser criado um ambiente amigável tanto nas aulas como nos intervalos.